

TAIDESILTA

**KYSYMYKSIÄ KOHTAAMISESTA JA DIALOGISTA
KAHDESSA MAASSA TOTEUTETUN
TAIDEKASVATUSKOKEILUN KONTEKSTISSA**

Inna Pääkkönen
Taiteen maisterin opinnäyte
Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma
Taiteen laitos
Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun
korkeakoulu
Ohjaaja: Anniina Suominen
2016

Tekijä Inna Pääkkönen

Työn nimi Taidesilta – Kysymyksiä kohtaamisesta ja dialogista kahdessa maassa toteutetun taidekasvatuskokeilun kontekstissa

Laitos Taiteen laitos

Koulutusohjelma Kuvataidekasvatus

Vuosi 2016

Sivumäärä 105

Kieli Suomi

Tiivistelmä

Taiteen maisterin opinnäytteessäni tarkastelen *kohtaamisen ja dialogin mahdollisuuksia kuvataidekasvatuksessa kahdessa eri maassa toteutetun opetuskokeilun kontekstissa*. Tutkielman pohjana toimii opetuskokeilu, jonka toteutin keväällä 2015 helsinkiläisessä yläkoulussa ja Libanonissa Bourj el-Barajnehin pakolaisleirissä Beirutissa. Opetuskokeilun toteuttamisen Bourj el-Barajnehin pakolaisleirissä mahdollisti yhteistyö suomalaisen Psykologien Sosiaalinen Vastuu ry –järjestön sekä sen Libanonissa toimivan yhteistyöjärjestö Beit Atfal Assomoud –järjestön kanssa. Opetuskokeilussa nuoret esittivät taiteellisten produktioiden kautta arkielämäänsä liittyviä tarinoita omasta näkökulmastaan. Näistä töistä muodostettiin ryhmien välille taidevaihto, jonka tavoitteena oli nuorten omiin näkemyksiin pohjaava tutustuminen ja yhteydenpito.

Tutkielmani tärkeimpänä viitekehyksenä toimii kriittisen pedagogiikan suuntaus, ja täydentäviin taustateorioihin kuuluu feminististä ja jälkikolonialistista teoriaa, nuorisotutkimusta sekä yhteisötaidetta. Tutkielmani ensimmäinen lähtökohta oli kehittää kriittisen ja feministisen pedagogiikan sekä dialogisen opetustavan pohjalta opetuksellinen toimintatapa ja kokeilla tätä käytännössä. Tärkeimpinä vaikuttajina opetuskokeilun suunnittelussa toimivat brasilialaisen Paulo Freiren ja yhdysvaltalaisen bell hooksin kasvatusfilosofiat. Opinnäytteen toinen kattava teema on oman ammatti-identiteettini analysointi ja kehittäminen.

Opetuskokeilun aikana kerätty aineisto koostuu *tutkimuspäiväkirjasta, oppitunneilla tallennetuista äänitteistä ja kuvamateriaalista* sekä oppilaiden vastauksista *palautekyselyyn*, joka tehtiin opetuskokeilun loppuvaiheessa. Tarkastelen aineistoa yhdistellen tapaustutkimusta (opetus- ja oppimiskokeilu) autoetnografiseen (oman ammatillisen toimimisen ja periaatteiden itsereflektiivinen tarkastelu) tutkimusotteeseen niin, että tapauksen muodostavat opetuskokeilu ja sen suunnittelu.

Tutkielman johtopäätöksissä totean, että opetuskokeilu oli pääasiassa pidetty ja oppilaat kokivat omaan elämään ja kokemusmaailmaan pohjaavan työskentelyn sekä vertaisryhmän kanssa taidetyöskentelyn kautta tapahtuneen vuorovaikutuksen mielekkäänä. Tutkielmani perusteella vastaavankaltaisia, nuorten väliseen yhteistyöhön ja tutustumiseen pohjaavia taidepedagogisia projekteja on perusteltua toteuttaa. Kriittisen pedagogiikan soveltaminen käytännössä piti kuitenkin sisällään useita ongelmia, ja dialogisuuteen liittyvät tavoitteet osoittautuivat liian laajoiksi tavoittaa yksittäisen opetuskokeilun puitteissa. Päättelen, että opetuskokeilussa ansiokkainta oli suunnitteluprosessi ja sen myötä syntynyt itsereflektiivinen asennoituminen opetuksen suunnitteluun ja oman ammatti-identiteetin kehittämiseen. Esitän jatkotutkimusideaksi vastaavankaltaisen oppimisprojektin suunnittelua ja tarkastelua niin, että nuorten elämismaailmoja eri verkko-ympäristöissä ja sosiaalisessa mediassa hyödynnetään integroituna taidekasvatukseen.

Avainsanat kuvataidekasvatus, kriittinen pedagogiikka, feministinen pedagogiikka, tapaustutkimus, autoetnografia, opetuskokeilu, opettajaidentiteetti

Author Inna Pääkkönen

Title of thesis Taidesilta – Kysymyksiä kohtamisesta ja dialogista kahdessa maassa toteutetun taidekasvatuskokeilun kontekstissa

Department Department of Art

Degree programme Art Education

Year 2016

Number of pages 105

Language Finnish

Abstract

In this Master's thesis I study possibilities of encounter and dialogue in the context of an art education experiment carried out in two countries during the spring of 2015. The teaching experiment took place in a comprehensive school in Helsinki and in a Palestinian refugee camp in Beirut, Lebanon. The teaching experiment consisted of workshops in which students studied their own outlooks on life and those of other students in the form of narrative and autobiographical artwork.

The framework of the teaching experiment was found in the theory of critical pedagogy and feminist pedagogy, most importantly in the writings of Paulo Freire and bell hooks. My first objective during the process was to develop a teaching method based on the writings of Freire and hooks, focusing on the goal of dialogical teaching. The aim was to answer the question whether teaching based on dialogue and intercultural encounter could benefit the participants and support a student-centered and democratic way of learning. Along the process, another research topic emerged considering the analysis of my own teacher identity and the development of that during the teaching experiment process.

The study has a qualitative approach, combining case study to autoethnographic research method. The research data consists of documentation (audio recording, photos) and observations made during the workshops, feedback survey and research journal. The analysis was based on hermeneutic process.

The teaching experiment was mostly successful according to feedback. However, dialogical teaching method and the framework of critical pedagogy included some complexity and problems that could not be resolved in the context of an individual teaching experiment. Instead, the continuous process of critical self-reflection was concluded beneficial from the perspective of developing teacher identity.

Keywords Art Education, teaching experiment, critical pedagogy, feminist pedagogy, autoethnography, case study, teacher identity, inter-cultural encounter

Kiitokset

Kirsti Palonen

Hanan Dabdoub

Oppilaat ja henkilökunta Beit Atfal

Assumoudin keskuksessa

Bourj el-Barajnehissa.

Helsingin oppilaat sekä ryhmän opettaja

TAIDESILTA

KYSYMYKSIÄ KOHTAAMISESTA JA DIALOGISTA KAHDESSA MAASSA TOTEUTETUN TAIDEKASVATUSKOKEILUN KONTEKSTISSA

Inna Pääkkönen
Taiteen maisterin opinnäyte
Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma
Taiteen laitos
Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun
korkeakoulu
Ohjaaja: Anniina Suominen
2016

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	9
1.1 Lähtökohdat	9
1.2 Tutkimustehtävä	11
1.3 Miksi Taidesilta?	12
1.3.1 Taidekasvatusta lapsen oikeuksien näkökulmasta	12
1.3.2 Opetussuunnitelmatyö ja koulun näennäinen oppijakeskeisyys	14
1.3.3 Erot ja ennakokuulot	16
1.4 Opetuskokeilu	18
 2. TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN	 20
2.1 Menetelmä: autoetnografinen tapaustutkimus	20
2.1.1 Tapaustutkimus	21
2.1.2 Autoetnografia	22
2.1.3 Aineisto ja analyysi	23
2.1.4 Hermeneuttinen ymmärrys	24
 3. OPETUSKOKOILUN SUUNNITTELU	 26
3.1 Kriittinen kasvatusajattelu	26
3.1.1 Kriittinen pedagogiikka ja Freire keskustelun avaajana	26
3.1.2 Feministinen pedagogiikka ja bell hooksin osallistava pedagogiikka	30
3.1.3 Muita näkökulmia	32
3.2 Tieto ja dialogi	33
3.3 Taide ja kohtaaminen	36
3.4 Opetuskokeilun tavoitteet	39
3.4.1 Opettajan rooli ja itsereflektiivinen ote	40
3.4.2 Kriittisyys ja opetuskokeilun sisältö	41
3.4.3 Dialogi	42
3.5 Opetuskokeilun paikantuminen	43

4. OPETUSKOEILU: TAIDESILTA **47**

4.1 Yhteistyötahot	47
4.2 Opetuskokeilun puitteet	50
4.3 Ryhmät ja ilmapiiri	52
4.4 Teemat ja toiminta	56
4.4.1 Mitä opetuskokeilussa tehtiin	56
4.4.2 Teemojen käsittely taidetyöskentelyssä ja keskusteluissa	63
4.5 Oppilaiden reaktiot opetuskokeiluun	68
4.6 Tavoitteet ja ristiriidat	74
4.6.1 Dialogi, moniäänisyys ja koulun realiteetit	74
4.6.2 Nuorten tieto	77
4.6.3 Moninaiset tarpeet ja kiinnostukset	78
4.6.4 Ammatillinen kasvukokemus	83

5. JOHTOPÄÄTÖKSET **87**

5.1 Opetuskokeilun toimivuus	88
5.2 Tutkielman arviointi	92
5.3 Mitä jatkossa	94
5.3.1 Dialogi ja uudet mediat	94
5.3.2 Loppusanat: Kohti välittävää pedagogiikkaa ristiriitaisessa asenneilmastossa	97

6. LÄHTEET **99**

6.1 Kirjallisuus	99
6.2 Painamattomat lähteet	104



Bourj el-Barajnehin pakolaisleirissä Beirutissa keväällä 2015.

1. JOHDANTO

1.1 LÄHTÖKOHDAT

Kirjoitin opinnäytettäni syksyllä 2015, jolloin uutisissa käsiteltiin päivittäin Euroopan pakolaiskriisiä. Tunsin hämmennystä ja surua Suomessa käytävästä kärjistyneestä keskustelusta koskien maahanmuuttoa, pakolaisuutta ja suomalaisuutta. Monikulttuurisuuslänintaiteilija Outi Korhonen kysyi vuonna 2011 Styluksessa (2/2011): *”- onko taiteella ja taidekasvatuksella mahdollisuuksia vaikuttaa yhteiskunnan tilanteeseen, kun vieraanpelko ja suoranainen rasismi nostavat päätään ja hakevat yhä virallisempia ja toisaalta väkivaltaisempia muotoja?”* Nyt muutamaa vuotta myöhemmin kysymys tuntuu vieläkin ajankohtaisemmalta.

Taidekasvatuksen mahdollisuudeksi ja vastuuksi on nähty ihmisyyden, maailma-suhteen ja yhteiskunnallisen vastuun käsittely, ja siinä näyttäisi olevan erityinen keskustelumahdollisuus arvomaailmojen tarkasteluun. Mira Kallio-Tavin liittää tämän taiteen ominaislaatuiseen monitulkintaiseen tietoon, jonka kautta on mahdollista esittää *”uusia kysymyksiä tarjoamatta valmiita vastauksia”*. (Kallio-Tavin 2015b, 165.) Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa on ollut pitkään näkyvissä yhteiskunnallisen vastuun ja eettisyyden perinne ja käsitys siitä, että taidekasvatuksella on merkitystä ihmisten hyvinvoinnin kannalta (Suominen 2015, 135). Taidekasvatuksen viimeaikaisissa kirjoituksissa tämä tulee konkreettisesti esille, ja sävy on sellainen, että uusia keinoja kaivataan (ks. esim. Suominen 2015, 139). Myös muuttunut yhteiskunta ja kasvava kulttuurinen moninaisuus edellyttävät taidekasvattajilta toimintaa. Mira Kallio-Tavin (2015a) kirjoittaa suomalaisen taidekasvatuksen suunnanmuutoksesta, joka on näkyvissä vuoden 2016 opetus-suunnitelmassa. Nähtävissä on siirtymä traditionaalisesta taidehistoriaan, -kriikkiin, estetiikkaan ja taiteen tekemiseen pohjaavasta mallista laajempaan taiteen ja kulttuurin ymmärrykseen tähtäävään kasvatukseen. Halusin opinnäytteessäni pohtia, olisiko minulla tulevana taidekasvattajana keinoja vastata omalta osaltani tähän tarpeeseen.

Tässä tutkielmassa tarkastelen *kohtaamisen ja dialogin mahdollisuuksia taidekasvatuksessa kahdessa eri maassa toteutetun opetuskokeilun kontekstissa*. Halusin selvittää, minkälaisia mahdollisuuksia taidekasvatuksella on keskusteluyhteyksien rakentamiseen oppilaiden välille sekä oppilaiden maailmasuhteiden tarkasteluun niin, että opetus on suunniteltu ja reflektoitu kriittisesti ja eettiset kysymykset huomioon ottaen. Tutkielman pohjana on keväällä 2015 pitämäni opetuskokeilu kahden opetusryhmän kanssa, joista toinen oli helsinkiläisessä yläkoulussa ja toinen Libanonissa Bourj el-Barajnehin pakolaisleirissä. Matkustin Libanoniin Psykologien Sosiaalinen Vastuu ry:n asiantuntijajäsenen, psykologi Kirsti Palosen kanssa. Opetuskokeilussa nuoret esittivät taiteellisten produktioiden kautta arkielämäänsä liittyviä tarinoita omasta näkökulmastaan. Näistä töistä muodostettiin ryhmien välille taidevaihto, jonka tavoitteena oli nuorten omiin näkemyksiin pohjaava tutustuminen ja yhteydenpito.

Opinnäytteeni suunnittelu sai alkunsa kiinnostuksestani kriittistä kasvatusajattelua kohtaan (erityisesti Freire 2005). Olin opintojeni aikana lukenut kriittisen ja feministisen pedagogiikan kirjallisuutta (Freire 2005; hooks 2007; Daniel 1996; Giroux & McLaren 2001; Tomperi, Kiilakoski & Vuorikoski 2005; Suoranta 2005) ja sen myötä kiinnostunut tiedon tuottamisesta ja siihen kietoutuvista valtarakenteista. Pidin tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen oppimiskulttuurin edistämistä tärkeimpänä tavoitteenani kasvattajana. Halusin myös selvittää kriittiseen pedagogiikkaan läheisesti liittyvän dialogisen opetustavan käytännön soveltamismahdollisuuksia (esim. Freire 2005, hooks 2007). Näin tutkielmassa tavoite tuoda yhteen nuoria erilaisista taustoista yhteisen oppimisprosessin aikaansaamiseksi yhdistyi kriittisen pedagogiikan pohjalta suunnitellun opetuksellisen tavan kokeiluun ja tarkasteluun.

Ymmärtääkseni suunnittelemaani ja toteuttamaani opetuskokeilua eri näkökulmista käytin pohdintani apuna kirjallisuutta myös taidekasvatuksen rajojen yli. Monenlaiset näkökulmat toivat myös ristiriitoja opetuskokeilun toteuttamiseen. Tarve ottaa huomioon eri näkökohdat taiteen, kasvatuksen, eettisyyden ja yhteiskunnallisten ulottuvuuksien suunnilta vaikuttivat ajatteluuni opetuskokeilun aikana (Honkasalo 2011; Kantonen 2005; Kester 2004). Tutkielmani toinen kantava teema onkin sen selvittäminen, *mitä hyvä kasvatus voisi olla ja mitä minä opettajana haluan olla*.

1.2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Aloitin opinnäyteprojektini käyttäen lähtökohtana lukemaani kriittisen ja feministisen pedagogiikan kirjallisuutta (Freire 2005; hooks 2007; Daniel 1996; Giroux & McLaren 2001; Tomperi, Kiilakoski & Vuorikoski 2005; Suoranta 2005). Halusin selvittää, miten opetuksessa voitaisiin purkaa opettajan ja opiskelijoiden välistä valta-asetelmaa tuomalla nuorten oma tieto opetukseen. Toisaalta halusin tarkastella, minkälaisia mahdollisuuksia taidekasvatuksella on tukea nuorten maailmankuvien tarkastelua ja vuorovaikutusta niin, että opettaja toimii tukijana ja rinnalla kasvajana. Kriittisen pedagogiikan kirjoitukset vaikuttivat ensisijaisesti opetuskokeilun suunnitteluvaiheessa. Alussa työskentelyäni ohjasi innokas ja naiivikin ajatus lähteä kokeilemaan kirjallisuuden pohjalta laatimaani opetustapaa, mutta tutkielman kirjoittamisen edetessä en enää löytänyt vastauksia yksin kriittisen pedagogiikan kirjallisuudesta. Projektin edetessä näkökulma laajeni kriittisestä pedagogiikasta muun muassa feministisestä ja jälkikolonialistisesta tutkimusperinteestä (Honkasalo 2011; Oikarinen-Jabai 2014a; Tuori 2007; Gordon, Komulainen & Lempiäinen 2002) ammentavien kirjoittajien vaikutuksesta ja asenteeni muuttui kriittisemmäksi lähtökohtaan nähden. Tutkielman kirjoittamisen aikana tutkimuskysymykseni ohelle muotoutuikin toinen teema käsittelemään omaa kasvuani taidekasvattajana projektin aikana.

Opinnäytteeseeni muotoutui näin kaksi tutkimustehtävää. Ensimmäinen tutkimustehtävä muotoutui siten, että olin lukenut *kriittisen ja feministisen pedagogiikan kirjallisuutta*, liittyen erityisesti *dialogiseen* ja *osallistavaan* opetuskulttuuriin, ja sen pohjalta laatimieni tavoitteiden ja menetelmien mukaisesti suunnitellut opetuskokeilun. Tämän opetuskokeilun muodostaman aineiston avulla *pohdin opetuskokeilun merkitystä ja käytettävyyttä*.

Toinen tutkimustehtävä painottuu enemmän omaan pohdintaani opetuskokeilun suunnittelemisen ja toteuttamisen aikana sekä sen jälkeen. Tarkastelen opetuskokeilun prosessin aikana tapahtunutta *kasvua omassa pedagogisessa ajattelussani* käyttäen opetuskokeilun aikana kirjoittamaani päiväkirjaa pääasiallisena aineistona. Reflektoin ajatteluaani kriittisesti prosessin eri vaiheissa. Näin toiseksi kattavaksi teemaksi muotoutui oman ammatti-identiteettini analysointi ja kehittäminen.

1.3 MIKSI TAIDESILTA?

Opetuskokeilun idea syntyi toisaalta tarpeesta osallistua taidekasvatuksen keinoin keskusteluun siitä, miten opetuksessa olisi mahdollista tukea oppilaan kasvua ja kulttuurisen moninaisuuden ymmärrystä ristiriitaisessa yhteiskunnallisessa asenneilmastossa ja toisaalta tutkia, miten toteuttaa opetus yhteistoiminnallisesti, nuorten omia ajatuksia ja kokemuksia kunnioittaen. Tässä luvussa erittelen tarkempia näkökulmia sille, miksi tämän kaltainen opetuksellinen lähestymistapa on perusteltua.

1.3.1 Taidekasvatusta lapsen oikeuksien näkökulmasta

Lapsella on maailmanlaajuisesti YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan oikeus osallistua, tulla kuulluksi ja saada tietoa sekä välineitä tulkita tietoa ja kuvia. Lapsilla tulee myös olla oikeus osallistua heitä koskevaan päätöksentekoon. Opetuskokeilussani halusin selvittää, minkälaisia keinoja taidekasvatuksella voisi olla nuorten oman ilmaisun tukemiseen ja nuorten väliseen ajatuksenvaihtoon. Tätä viitekehystä avatakseni alle on poimittu otteita YK:n lapsen oikeuksien sopimuksesta¹:

12. artikla: *"Lapsella on oikeus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja ne on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti."*

13. artikla: *"Lapsella on oikeus ilmaista mielipiteensä, kunhan ne eivät loukkaa muiden oikeuksia. Lapsella on oikeus saada tietoa."*

14. artikla: *"Lapsella on oikeus ajatuksen-, omantunnon- ja uskonnonvapauteen. Valtion tulee kunnioittaa vanhempien lapselle antamaa ohjausta tämän oikeuden käyttämisessä."*

17. artikla: *"Lapsella on oikeus saada tietoa esim. television, radion ja lehtien välityksellä. Valtiolla on velvollisuus rohkaista tiedotusvälineitä tuottamaan lapsen hyvinvointia ja kehitystä tukevaa aineistoa. Lasta tulee suojella hänen hyvinvointinsa kannalta vahingolliselta aineistolta."*

¹ YK:n lapsen oikeuksien sopimus lyhennettynä Unicefin sivuilla: www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-lyhennettyna/

29. artikla: *"Koulutuksen tulee kehittää lapsen kykyjä, ihmisoikeuksien, lapsen vanhempien sekä oman ja muiden kulttuurien kunnioittamista sekä suvaitsevaisuutta."*

Tutkielmaani varten perehdyin joihinkin kasvattajille suunnattuihin oppaisiin, joissa pyritään lisäämään kasvattajien tietoisuutta lasten oikeuksista. Plan Suomen julkaisemissa media- ja taidekasvatusoppaissa (esim. Prusskij & Salmio 2014) on julkaistu artikkeleita tukemaan opetusta lasten oikeuksien näkökulmasta. Tarkoituksena on edistää lasten kriittistä kuvanlukutaitoa ja tuoda myös esiin tietoisuutta lasten oikeuksista taide- ja mediakasvattajille. Oppaissa tarjotaan apuvälineitä ja valmiita tehtäviä taide- ja mediakasvatuksen tueksi. Tehtävien tavoitteiksi luetaan stereotyyppien purkamista, stereotyyppien syntymisen ymmärrystä, erilaisten näkökulmien ja ymmärrystapojen esiintuomista sekä lasten maailmanlaajuisen samanlaisuuden huomaamista.

Samanlaisuuksien löytämisen tavoite toistuu useissa teksteissä. Esimerkiksi eri maissa pakolaisten kanssa työskennellyt ja erityisesti naisten ja lasten oikeuksia käsitellyt valokuvaaja Meeri Koutaniemi kirjoittaa Plan Suomen mediakasvatusoppaassa: *"Suomalaisen lapsen on helppo tuntea kiinnostusta, lämpöä ja hyväksyntää myös erilaisuutta kohtaan, kun lapselle on ensin kerrottu ja näytetty myös visuaalisesti lasten samankaltaisuudet. Tällaisia samankaltaisuuksia ovat esimerkiksi kyky leikkiä, ratkoa tehtäviä, tanssia, pelata, laulaa, opiskella ja keskustella. Lasten käsitystä "normaalista" lapsesta on aktiivisesti ravisteltava monipuolisilla tarinoilla muista kulttuureista."* (Koutaniemi 2014, 53.) Koutaniemi kritisoi esimerkiksi kansalaisjärjestöjen materiaaleissa levitettävää mielikuvaa lapsista passiivisina avunpyytäjinä. Asetelma on uhriuttava ja samalla etäännyttää kuvan katsojan tarkastelemaan aihetta etäältä ja "toisena". Koutaniemen mukaan asiaa pitäisi lähestyä toisella tapaa, rakentamalla siltoja lasten välille ja osoittaa lasten samankaltaisuus ympäri maailmaa. (Koutaniemi 2014, 53.)

Opetuskokeilua suunnitellessani tavoitteeni oli vaalia tätä samankaltaisuuden ja samanlaisten elementtien läsnäoloa oppilaiden elämässä, mutta toisaalta myöskin luoda oppimiselle ilmapiiri, joka mahdollistaisi oppilaiden vapaan aiheenvalinnan ja kommunikaation sisällön. Halusin pitää oppimisen tavoitteet avoimina niin, ettei opetuskokeilussa olisi yksiselitteistä tavoitetta, vaan siinä mahdollistuisi monenlaisten kokemusten, näkemyksien ja kommunikaation muotojen rinnakkaisuus.

1.3.2 Opetussuunnitelmatyö ja koulun näennäinen oppijakeskeisyys

Tulevaan vuoden 2016 opetussuunnitelmaan² opetuksen tavoitteiksi on kirjattu kulttuurinen moninaisuus, esteettinen, eettinen ja ekologinen oikeudenmukaisuus. Mira Kallio-Tavin kirjoittaa: *"Individualistisen ilmaisun ja identiteettipohdinnan rinnalle nousee entistä vahvempaa ryhmässä ja yhteisöissä toimiminen. Suomi on moninaisempi, moniarvoisempi ja tarvitsee entistä voimakkaammin vähemmistöjä ja rinnakkaiskulttuureja oppimiskonteksteina."* (Kallio-Tavin 2015b, 168.) Opetussuunnitelman suunnittelutyössä taidekasvatuksen suhde kulttuuriin kysymyksiin onkin selvästi näkyvillä. Perusopetuksen arvopohja rakentuu Mikko Hartikaisen (2015) esityksen pohjalta neljästä osa-alueesta: *kestävän elämäntavan välttämättömyys, kulttuurinen moninaisuus rikkautena, ihmisyyden sivistys ja demokratia sekä oppijan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen.* Kohdan *kulttuurinen moninaisuus rikkautena* alle sijoittuviin tavoitteisiin kuuluu esimerkiksi opetuksen rakentuminen *moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle, joka on muodostunut ja muotoutuu kulttuureiden vuorovaikutuksessa.* Valtiollisen opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulee tukea oppilaiden kulttuuri-identiteetin muotoutumista, lisätä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan sekä vahvistaa kunnioitusta kulttuurista moninaisuutta kohtaan ja edistää kulttuurista vuorovaikutusta. Kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun kuuluu lisäksi kyky välittää, muokata ja luoda kulttuuria ja perinteitä. Kulttuuriseen moninaisuuteen ja muutokseen liittyvät kysymykset halutaan nostaa keskiöön identiteettien rakentumisen ja ympäristöön ja yhteiskuntaan vaikuttamisen ohella. Opetuksen suunnittelussa on myös esitetty kysymys siitä, miten oppilaat saataisiin osallisiksi opetuksen sisältöjen, tavoitteiden ja toteutustapojen suunnitteluun (Hartikainen 2015).

Tässä opetuskokeilussa pyrin osaltani kommunikoimaan näiden tavoitteiden kanssa. Opetuskokeilussa tavoitteena on tukea vuorovaikutusta oppilaiden välillä ja omassa kouluympäristössä, sekä myöskin tukea oppilaiden osallisuutta opetuksen sisältöjen määrittämiseen. Oppimiskokonaisuus onkin suunniteltu sisällöltään ja tavoitteiltaan joustavaksi ja siten rakennettu tukemaan oppilaslähtöisyyttä ja -keskeisyyttä. Opetuskokeilu osallistuu kansainvälisen ymmärryksen kasvattamiseen mahdollistamalla puitteet nuorten väliseen kommunikaatioon aikuisen kasvattajan toimiessa kommunikaation tukijana ja helpottajana, mutta ei sisällön kontrolloijana.

2 www.opi.fi/OPS2016

Elina Poikajärvi on tutkinut vanhempaan opetussuunnitelmaan (2004) kirjattujen tavoitteiden toteutumista koulun arjen käytänteissä oppilaiden näkökulmasta. Tavoitteeksi mainitaan esimerkiksi, että koulun toimintakulttuuri olisi avoin ja vuorovaikutteinen, ja että oppilailla tulisi olla mahdollisuus koulun toimintakulttuurin kehittämiseen ja luomiseen. Vaikka opetussuunnitelmassa näkyy vanhentuneeksi koettujen opettajajohtoisten oppimiskäsitysten korvaantuminen oppilaskeskeisemmällä ja esimerkiksi konstruktiviseen oppimiseen perustuvilla käsityksillä, tämä ei kuitenkaan todennu Poikajärven tutkimuksen mukaan koulun arjessa. Opetussuunnitelmassa tavoiteltiin oppilaskeskeisyyttä ja yksilöllisyyttä, mutta tästä huolimatta oppilaat kokivat opetuksen hyvin opettajajohtoiseksi. Opettajan sanaa ei kyseenalaistettu, ja Poikajärvi totesi oppilaiden suhtautuvan alistuvasti opettajan vallankäyttöön. (Poikajärvi 2007, 153-154, 156.) On tosin huomioitava, että esimerkiksi oppilaskeskeisyyden tavoitteen toteutuminen vaatii aikaa.

Viime aikoina mediassa on ollut esillä myös vastapuolen näkemyksiä oppilaskeskeisyyteen liittyen. Esimerkiksi Ruotsin ja Suomen koulujärjestelmiä vertailtaessa on huomioitu, miten ruotsalainen koulu tukee paremmin oppilaan identiteetin kehitystä, kun taas traditionaalisesti opettajakeskeisemmässä suomalaisessa koulussa oppilaiden akateeminen suoriutuminen kansainvälisessä vertailussa ja PISA-testeissä on ollut korkeampi³. Vertailu tuo esiin kysymyksen siitä, mitä koulutuksella tavoitellaan. Tämä opetuskoulu ja opinnäyte ottaa näkökulmakseen sen, että kasvatuksen ensisijainen tehtävä on tukea oppilaan hyvinvointia ja turvallista identiteetin kasvua.

Myös koulun ulkopuolella ja nuorisotyön piirissä on pohdittu nuorten omista aloitteista ja intresseistä lähtöisin olevan toiminnan merkitystä. Suomalainen nuori on perillä kansainvälisestä nuorisokulttuurista ja käyttää eri medioita aktiivisesti etsiäkseen tietoa itseään kiinnostavista asioista ja osana identiteettinsä rakentamista. Nuorisotutkimuksessa on tullut esille nuorten toive monikulttuuriseen toimintaan ja kohtaamiseen, ja erityisesti kulttuuriset rajat ylittävään toimintaan. Monikulttuuristen nuorten vapaa-aikaa tutkineen Päivi Harisen mukaan nuorten toiveena on toiminnan moniäänisyys ja vastavuoroisuus sekä toiminnan lähteminen nuorista itsestään. Harinen kokeekin, että rajojen ylittämällä ja osallistavuudella voisi olla paremmat edellytykset toteutua, jos toiminta olisi yhä enemmän lähtöisin nuorten omista intresseistä ja aloitteista. Harinen soisi nuorisotyössä enemmän tilaa ”kriittiselle liikkeelle”, jossa nuorten osa liikkuisi toiminnan koh-

teista tekijöiksi ja visioijiksi. (Harinen 2005, 81-82.) Opetuskokeiluni tärkeimpiä tavoitteita olikin tuoda nuorten omat kokemukset ja ajatukset opetuksen keskiöön ja osaltaan osallistua Harisen toivomaan suunnanmuutokseen.

Monikulttuurista nuorisotyötä tutkineen Veronika Honkasalon (2011, 33-34) mukaan lainsäädännölliset uudistukset (nuorisolaki, lastensuojelulaki) ovat nostaneet lasten ja nuorten kokemusmaailmat kuuluville ja jopa osaksi poliittista päätöksentekoa. Kuulemisen ja osallisuuden merkityksiä ei ole kuitenkaan Honkasalon mukaan pohdittu kriittisesti tarpeeksi. Honkasalo kirjoittaa: *"Lasten ja nuorten toimijuutta ja osallisuutta korostava näkökulma ottaa helposti lähtökohdakseen sen, että yhteiskunnallinen osallistuminen kääntyisi ainoastaan verbaaliseksi tai olisi toteutettavissa teknisesti kuulemistilaisuuksia järjestämällä. - - Samalla tavalla nuorisotutkimus, tyttöstudiotutkimus ja varsinkin maahanmuuttajanuoriin kohdistuva tutkimus hakee legitimitettiin korostamalla nuorten tutkimuksen tapaa nostaa esille nuorten ääntä."* (Honkasalo 2011, 33-34.) Myös opetuskokeilun suunnitteluvaiheessa käydyt keskustelut muiden opettajaopiskelijoiden kanssa toivat esiin, miten kouluissa ja harrastuksissa yhä rohkaistaan eri maista tulevia oppilaita ilmaisemaan kulttuuristaustansa stereotyyppien kautta (eksoottiset ruoat, tanssit jne.) Esimerkiksi Honkasalo (2001) ja Sitomaniemi-San (2009) kritisoivat tällaista pinnallista tai retoriikan tasolle jäävää monikulttuurisuustyötä, joka pahimmillaan vahvistaa ennakkoluuloja ja karnevalisoi. Näiden seikkojen perusteella tarvetta huolellisesti suunnitellulle ja kriittisesti reflektoidulle, kulttuuriset kysymykset huomioon ottavalle nuorisotyölle on. Tietoisuus näistä ongelmakohdista vahvisti myös näkemystä siitä, miten olennaista kriittisen itsereflektion pitäminen kiinteänä osana opetuskokeiluprosessia on.

1.3.3 Erot ja ennakkoluulot

Tärkeänä tavoitteena opetuskokeilussa oli suunnitella opetus niin, että siinä ei luoda uusia ja tai tahattomasti ylläpidetä kulttuurisia stereotyyppioita. Helena Oikarinen-Jabain (2014a, 245) mukaan suomalaisessa koulukeskustelussa välitetään mielikuvaa sukupuolettomasta, luokattomasta ja neutraalista kansalaisuudesta, jossa suomalaisuutta ei käsitellä kansallisenä representaationa. Tasa-arvoon vedoten ihmisten välisten erojen käsittelyä vältellään. Oikarinen-Jabai (2014a, 242) kirjoittaa Taikomo-tutkimusprojektin tiimoilta: *"Taikomo-tutkimusprojektissa 'rodullistaminen' ja erojen tarkastelu sivuutettiin toteamalla, että suomalaisessa opetussuunnitelmassa taataan tasa-arvo eikä eroilla ole koulun käytännössä väliä."*

Suomalainen yhteiskunta kun on - - lähtökohdiltaan tasa-arvoinen. Eroista ja erilaisuudesta puhumisen pelättiin tuottavan asenteita, jotka oli unohdettu - - . Monikulttuurisen projektin keskiössä oleva taide miellettiin universaalina toimintana, joka ei tunne eroja. Koulun käytänteisiin sisältyvää erojen rakentamista ei tunnistettu eikä näin ollen käsitelty. Silti oppilaita selkeästi jaoteltiin etnisen taustan, sukupuolen ja luokan perusteella.”

Tarja Tolonen on tutkinut nuorten käsitystä tavallisuudesta ja suomalaisuudesta suomalaisissa yläkouluissa. Tolosen mukaan koulu on tärkeä tila, jossa tavallisuuden ja erilaisuuden esityksiä työstetään, ja kouluyhteisöllä on merkittävä vaikutus siihen, miten näitä teemoja käsitellään. (Tolonen 2002, 247.) Tolosen tutkimuskouluissa koulun toimintatapoja ohjasi käsitys suomalaisesta yhtenäiskulttuurista, mikä näkyi opetuksen sisällöissä ja koulun virallisissa juhlissa. Tolosen mukaan käsitykset suomalaisuudesta näkyivät kouluissa ennalta annettuina, eikä suomalaisuutta käsitelty koulun arjessa. Tolosen tulkinnan mukaan oletus suomalaisuudesta ja etnisestä yhdenmukaisuudesta oli niin voimakas, ettei sen kyseenalaistamista nähty tarpeellisena. (Tolonen 2002, 248-249.) Koulua leimasi käsitys suomalaisesta yhtenäiskulttuurista, mikä näkyi kaikenlaisten erojen neutraloimisena ja sukupuolen ja etnisyyden luonnollistumisena. Tolosen mukaan virallisen koulun käsitys suomalaisuudesta ohjasi myös nuorten tavallisuuskäsityksiä ja siirtyi nuorten välisiin suhteisiin ja määrittelytapoihin. Nuoret halusivat määrittää itsensä ”tavallisuuden” kautta, ja pienetkin eroavaisuudet ulkonäössä tai käyttäytymisessä saattoivat aiheuttaa kiusaamista. (Tolonen 2002, 266.) Tolosen artikkelin jälkeen Suomi on muuttunut paljon, mutta vielä 2013 julkaistussa opettajille suunnatussa yhdenvertaisuuden edistämistä varten laaditussa oppaassa (Itkonen & Talib 2013) otetaan esille sama huomio siitä, miten erilaisuuteen liittyvät puhe- ja toimintatavat ilmenevät kyseenalaistamattomina. Erityisen vaikeaa syrjintään on puuttua, kun sitä ei tunnusteta tai sitä vähätellään. (Itkonen & Talib 2013, 12.) Myös Mira Kallio-Tavinin (2015a, 26) mukaan suomalaisten koulujen ongelmana on edelleen oletus yhtenäisestä suomalaisuudesta, eikä oppilaiden moninaisia taustoja olla huomioitu tarpeeksi. Koulussa ei keskustella tarpeeksi esimerkiksi köyhyydestä, rasismista tai epäoikeudenmukaisuudesta, vaikka oppilaita on kaikenlaisista taustoista. Sama toistuu median esityksissä. Kyvyttömyys tunnistaa moninaisuutta ja kaikkien kohtelu valkoisen, keskiluokkaisen suomalaisuuden perspektiivistä johtaa oppilaiden eriarvoiseen kohteluun.

Helena Oikarinen-Jabai kuvaa nuorten kohtaamia ennakkoluuloja paitsi yksittäisten henkilöiden mielipiteiden kautta, myös asiantuntija- ja viranomaistahoilta ja median välityksellä. Tämä asettaa Oikarinen-Jabain mukaan haasteita sekä nuorille

että nuorten kanssa työskenteleville hakemaan uudenlaisia näkökulmia keskusteluun. Oikarinen-Jabai on omassa työskentelyssään kokenut nuorten tuottaman audiovisuaalisen materiaalin ”*maailman tekemisenä ja mahdollisena valtarakenteiden uudelleen jäsentelynä*.” Oikarinen-Jabain mukaan tällaisissa visuaalis-auditiivisissa produktionissa osallistujien on mahdollista ”*havainnoida erilaisia kuulumisen tiloja, tutkiskella niiden kohtaamispintoja ja tuoda äänensä laajempaan sosiopoliittiseen kontekstiin*”. Oikarinen-Jabai kokee, että erilaisiin ilmaisumuotoihin perustuvissa osallistavissa tutkimuksen lähestymistavoissa on mahdollista saada perinteisesti tuotetusta ja välitetystä tiedosta poikkeavaa tietoa sekä ymmärrystä, joka huomioi esimerkiksi erilaiset aistikokemukset. (Oikarinen-Jabai 2014b, 135.)

Opinnäytteeni ja laatimani opetuskokeilu osallistuu Oikarinen-Jabain ja muiden kirjoittajien esille tuomien haasteiden keskusteluun pyrkimällä tarjoamaan nuorille mahdollisuuden tarkastella maailmaa itse tuottamansa sisällön kautta sekä tutkimalla toisten opetuskokeilussa mukana olleiden nuorten ilmaisutapoja ja viestejä. Opetuskokeilussa nuoria ei ohjattu käsittelemään elämäänsä esimerkiksi (kuvitellun) suomalaisuuden kautta, vaan pyrittiin pitäytymään niissä aihepiireissä, jotka nuoret itse kokivat tärkeiksi omassa elämässään. Oppilaiden käsitykset arjesta ja tavallisuudesta ovat toki monista vaikutteista syntyneitä, mutta tässä opetuskokeilussa pyrittiin pienin askelin kohti tiedon ja ymmärryksen monipuolistumista.

1.4 OPETUSKOEILU

Toteutin opinnäytteeseeni liittyvän opetuskokeilun keväällä 2015 helsinkiläisen peruskoulun yläkoulussa sekä Libanonissa Bourj el-Barajnehin pakolaisleirissä Beirutissa. Opetuskokeilun ideana oli järjestää taidetyöskentelyyn perustuva ajatuksenvaihto kahden erilaisista taustoista olevan ryhmän kanssa. Ennen projektia etsin tällaiseen yhteistyöhön jotakin kansalaisjärjestöä, jonka toiminnan tavoitteet ja arvomaailma olisivat linjassa aiemmin esiteltujen omien näkökulmieni kanssa. Aloitettuani yhteistyön Psykologien Sosiaalinen Vastuu ry:n Kirsti Palosen kanssa, mahdollistui myös opetuskokeilun vieminen Bourj el-Barajnehin pakolaisleiriin Beirutin. Järjestöllä oli ollut pitkäaikainen yhteistyösuhde paikallisen Beit Atfal Assumoud (BAS) -järjestön kanssa, ja Bourj el-Barajnehin ryhmä valikoitui näiden kontaktien myötä. Suomen yhteistyökouluksi valikoitui ensimmäinen koulu, johon projektia ehdotin. Määrittävänä tekijänä olivat lähinnä käytännön syyt, etsin koulua pääkaupunkiseudulta lyhyiden välimatkojen vuoksi. Kerron yhteistyötahoista ja ryhmien muodostamisesta tarkemmin luvussa 4.

Opetuskokeilu rakentui niin, että ensin pidimme Suomen ryhmän kanssa helmikuussa vuonna 2015 kolme opetuskertaa viikon välein. Huhtikuussa matkustin Beirutiin, jossa myös pidettiin kolme opetuskertaa, mutta peräkkäisinä päivinä. Opetuskokeilu päättyi Suomen ryhmän kanssa viimeiseen opetuskertaan toukokuussa. Suunnitelmana oli pitää vielä kaksi kokoontumiskertaa, mutta tämä ei toteutunut aikataulullisten ongelmien vuoksi.

Opetuskokeiluun kuului kaksi työskentelykokonaisuutta sekä toisesta ryhmästä lähetettyjen töiden tarkastelu ja niistä keskusteleminen. Ensimmäisessä työskentelykokonaisuudessa lähtöajatuksena oli tehdä omaa arkista tilannetta käsittelevä kuvanovelli. Osa nuorista toteutti tämän lähtöajatuksen mukaisesti ja osa sovelsi siitä omanlaisensa version. Toisessa tehtäväkokonaisuudessa oli tarkoitus tehdä oman elämän tulevaisuutta käsittelevä animaatio. Tämä toteutui varsinaisesti vain Libanonin ryhmässä. Lisäksi tarkoituksena oli perustaa blogi, jossa ryhmät saisivat halutessaan jatkaa taidevaihtoa ja yhteydenpitoa. Tämä ei toteutunut.

Libanon sijaitsee Lähi-idässä Välimeren rannalla. Sen rajanaapureita ovat Syyria ja Israel. Opetuskokeilu tapahtui Libanonin pääkaupungissa Beirutissa, Bourj el-Barajnehin palestiinalaispakolaisleirissä.



2. TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN

2.1 MENETELMÄ: AUTOETNOGRAFINEN TAPAUSTUTKIMUS

Tutkielmalleni antaa rakenteen Psykologien Sosiaalinen Vastuu -järjestön kanssa yhteistyössä suunnittelemani ja toteuttamani opetus- ja oppimiskokeilu, jota tarkastelen tapaustutkimuksen viitekehyksen kautta. Tutkielmassani tarkastelen opetuskokeilun suunnitteluprosessia ja toteuttamista itsereflektiivisesti. Tavoitteena oli sekä kehittää kriittisen pedagogiikan kirjallisuuden (erityisesti Freire 2005; hooks 2007) pohjalta käytännön toimintatapa opetuksessa, että tarkastella omaa ammatillista kasvuani tämän prosessin aikana. Syvennyn opetuskokeilun aikana syntyneeseen aineistoon yhdistellen tapaustutkimusta (opetus- ja oppimiskokeilu) autoetnografiseen (oman ammatillisen toimimisen ja periaatteiden itsereflektiivinen tarkastelu) tutkimusotteeseen niin, että tapauksen muodostavat opetuskokeilu ja sen suunnittelu.

Tapaustutkimukselle ja autoetnografialle ominaisella tavalla en pyri saavuttamaan tilastollisesti yleistettävää tietoa, sen sijaan pyrin ymmärtämään yhtä tapausta ja ilmiötä syvällisesti ja eri näkökulmista ja siten löytämään, nimeämään ja reflektimaan huomioita, jotka voivat olla laajemmallekin lukijakunnalle hyödyllisiä. Laadullisissa tapaus- tai autoetnografisissa tutkimusmenetelmissä ei olekaan merkityksellistä käyttää määrällisiin tutkimusmenetelmiin liitettäviä luotettavuuden kriteereitä validiteettiä ja reliabiliteettia, vaan luotettavuutta arvioidaan esimerkiksi tutkimuksen sisäisen johdonmukaisuuden perusteella. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 127, 134.) Eskola ja Suoranta pitävät laadullisen tutkimuksen lähtökohtana sitä, että tutkija ymmärtää subjektiviteettinsa ja sen osana tutkimusta (Eskola & Suoranta 2000, 212). Opinnäytteessäni pyrin tähän nimenomaan tapaustutkimuksen ja autoetnografisten metodien ja orientaatioiden yhdistelmällä.

2.1.1 Tapaustutkimus

Laadullisissa lähestymistavoissa tutkimus käsittelee usein jotakin tiettyä tapausta tai ilmiötä. Tapaustutkimuksessa kiinnostus kohdistuu käytännön toimintaan jossakin tietyssä ympäristössä ja jonkin tietyn kohteen, esimerkiksi koululuokan, kanssa. Tapaustutkimus keskittyy yleensä yhteen tai useampaan selkeästi rajattuun tapaukseen. (Yin 2014.) Tässä tutkielmassa tapauksen muodostaa opetuskokeilun ympäröivä kokonaisuus, johon kuuluvat suunnitteluvaihe sekä Suomessa ja Libanonissa tapahtuneet opetusjaksot.

Tapaustutkimusta on käytetty eri aloilla, joissa pyritään ymmärtämään monimutkaisia sosiaalisia ilmiöitä, esimerkiksi eri ihmistieteissä ja kasvatuksen kentällä. Yin kuvaa tapaustutkimusta (case study) empiiriseksi tutkimukseksi, jossa tarkastellaan jotakin ilmiötä syvällisesti sen todellisessa ympäristössä. Valitun tapauksen yksityiskohtainen tarkastelu mahdollistaa holistisen ja todellisuuteen kiinnittyvän näkökulman ilmiöiden tutkimiseen. Erotuksena esimerkiksi kokeellisiin tutkimusasetelmiin, tapaustutkimuksessa kontekstuaaliset seikat kaikkine muuttujineen ovat läsnä. Tämän vuoksi aineiston on oltava monipuolista. (Yin 2014, 4, 16-17.)

Tavoitteena on saada opetuskokeiluni yksityiskohtaisesta tarkastelusta yleisemminkin hyödyllistä tietoa ja päätelmiä siitä, onko suunnittelemani toimintatapa sovellettavissa jatkossakin erilaisissa taidepedagogisissa projekteissa ja miten sitä voitaisiin kehittää edelleen. Tässä yhteydessä tapaustutkimus merkitsee opettajana sitoutumista jatkuvaan pohdintaan ja kyseenalaistamiseen omassa työssä, jolloin tapaustutkimus toimisi itsereflektiivisenä keinona opettamisen kehittämiseen ja välineenä ammatilliseen kasvuun. Tutkielmassani oma kokemukseni on osa hanketta, ja roolini kasvattajana ja tutkijana sitoutuvat toisiinsa. Korostaakseni tätä itsereflektiivisyyttä ja oppimisen keskeisyyttä ammatilliseen toimintaani ja työhöni liittyen sekä sen kautta pedagogisen kasvun tavoittelua, olen myös omaksunut autoetnografisen orientaation.

Tapaustutkimusta kuvataan ennemmin lähestymistavaksi ja näkökulmaksi kuin varsinaiseksi metodiksi tutkimuksen tekemisessä, ja sen menetelmät ovatkin joustavia ja vaihtelevia. Tapaustutkimukselle on ominaista kokonaisvaltaisuus, arvosidonnaisuus, monimetodisuus ja tutkijan vahva osallisuus ulkopuolisuuden sijaan. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190, 194, 198.) Tutkielmaani tapaustutkimus sopii juuri fokuksena, näkökulmana ja suunnannäyttäjänä joka mahdollistaa pedagogisen tarkastelun ja antaa viitekehyksen autoetnografiselle reflektiolle.

2.1.2 Autoetnografia

Tutkielmassani tarkastelen todellisuutta subjektiivisesta perspektiivistäni, ja oma toimintani ja ajatteluni on pohdinnan ja kriittisen reflektion kohteena ja välineenä laajempien kulttuuristen ja pedagogisten ilmiöiden tutkimiselle. Autoetnografiassa tutkija saavuttaa tietoa henkilökohtaisen kokemuksensa analyysillä. Fingerroos ja Jouhki (2014, 90) luonnehtivat autoetnografiaa osallistuvan havainnoinnin voimakkaammaksi muodoksi, jossa tutkija itse kokemuksineen on havainnoinnin kohde. Ellis ja Bochner (2000, 739) kuvailevat autoetnografiaa kirjoittamisen ja tutkimisen tavaksi, jossa tutkija tarkastelee kokemustaan kerroksittain ja eri näkökulmista. Koska tutkielmalleni antaa rakenteen tapaustutkimus, ei tarkasteluni ole kuitenkaan yhtä selkeästi omaan kokemukseeni kohdistunutta kuin puhtaasti autoetnografista metodia hyödyntävä tutkimuksellisuus. Työssäni pyrin näiden orientaatioiden tasapainottamiseen.

Autoetnografian tavoitteena on tehdä henkilökohtaisesta kokemuksesta merkityksellistä myös jaettuna. Siksi autoetnografian on peilattava omaa kokemustaan myös laajempaan sosiokulttuuriseen kontekstiin. (Ellis & Bochner 2000, 739.) Heewon Changin (2008, 54) mukaan autoetnografiaa on käytetty esimerkiksi kasvatuksen kentällä henkilökohtaisen muutoksen kuvauksena. Opettajat ovat käyttäneet sitä oman käytännön työnsä reflektointiin tai pedagogisten menetelmien kokeiluun. Chang näkee autoetnografiassa ja reflektiivisessä otteessa mahdollisuuksia esimerkiksi kulttuurisen herkkyyden lisäämiseen ja stereotyypioiden purkamiseen, ja kokeekin sen hyödylliseksi menetelmäksi erityisesti monenlaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa työskenteleville. (Chang 2008, 54.)

Autoetnografialla nähdään olevan ominaislaatuksia mahdollisuuksia saavuttaa tietoa. Esimerkiksi Leena Valkeapää perustelee autoetnografisen ajattelemisen merkitystä niin, että se voi paljastaa sellaisia uusia näkökulmia ja sävyjä, joita ei mittaamalla voi saavuttaa. (Valkeapää 2012, 78.) Valkeapää (2012, 72) kirjoittaa: *”Tutkimusteemojen vaikutuspiirissä eläminen on mahdollistanut hetki hetkeltä tietämisen ja kokemuksen yksityiskohtaisen kuvaamisen, kertomisen suoraan omasta elämästä. Tutkimuksessani itseni ymmärtämisen kautta tulee myös toisten ymmärtäminen mahdolliseksi.”*

Changin mukaan autoetnografinen tutkimus etenee kuten etnografinen tutkimus aineiston keruusta sen analysointiin ja raportointiin. Tutkija suhtautuu omaelämäkerralliseen aineistoonsa kriittisesti ja analyttisesti. (Chang 2008, 48-49.) Autoetnografiaa käsitelleet kirjoittajat eivät kuitenkaan tarjoa valmiita menetelmiä tutkimuksen toteuttamiseen. Tutkijan on löydettävä itse tiensä tarkastella aihetta ja kehittää omat käytäntönsä. (Valkeapää 2012, 71.) Oma menetelmäni löytää kokemuksestani merkityksiä on ollut lukea sekä lähdekirjallisuutta että opetuskokeilustani syntynyttä aineistoa vuorotellen ja yhä uudelleen ja nostaa niistä esiin tutkimustehtävän kannalta olennaisia teemoja ja oivalluksia.

Autoetnografisen tutkimuksen luotettavuuden edellytyksenä on läpinäkyvyys. Lukijan on voitava seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida tutkijan tekemiä valintoja. Autoetnografit käyttävät Valkeapään (2012, 89) mukaan erilaisia kirjoittamisen tapoja mahdollisimman rikkaan kuvauksen saavuttamiseksi. Myös Ellisin ja Bochnerin (2000, 739) mukaan autoetnografiassa raportointi on monimuotoista, ja usein teksti on narratiivista ja kirjoitettu ensimmäisessä persoonassa. Pyrkiessäni ainakin osittaiseen läpinäkyvyyteen kirjoitan itse ensimmäisessä persoonassa ja osittain päiväkirjamaisesti. Opinnäytettä suunnitellessani, toteuttaessani ja reflektoidessani koin sen antavan parhaimmalla tavalla kuvan ajattelustani ja siihen vaikuttaneista tekijöistä projektin aikana.

2.1.3 Aineisto ja analyysi

Käyttämäni aineisto muotoutui opetuskokeilun aikana, sen suunnitteluvaiheessa sekä sen jälkeisessä pohdinnassa. Opetuskokeilun aikana kerätty aineisto koostuu *oppitunneilla tallennetuista äänitteistä ja kuvamateriaalista* sekä oppilaiden vastauksista *palautekyselyyn*, joka tehtiin opetuskokeilun loppuvaiheessa. Kyselylomakkeessa selvitettiin oppilaiden kokemuksia opetuskokeilusta.

Kriittisen reflektoinnin kannalta tärkein aineisto, jonka avulla jäsenän ajatteluni kehittymistä, on *tutkimuspäiväkirja*. Kirjoitin päiväkirjaa koko projektin ajan suunnitteluvaiheesta pitkälle opetuskokeilun jälkeiseen pohdintaan, ja se toimi ensisijaisesti ajatteluni kriittisen reflektion välineenä. Päiväkirjassa erittelen omaa kokemustani kaikissa projektin vaiheissa. Tekstit ovat vaihtelevan mittaisia ja muotoisia tuntikuvauksista keskusteluihin, kirjallisuuden herättämiin pohdintoihin ja lyhyisiin, satunnaisissa hetkissä mieleen tulleisiin huomioihin.

2.1.4 Hermeneuttinen ymmärrys

Samaistun tutkielmassani hermeneuttiseen tutkimusasenteeseen. Timo Laineen (2015, 29) mukaan (fenomenologis-)hermeneuttinen tutkimustapa ei ole yksiselitteisesti tutkimusmetodi, vaan se on myös sidoksissa filosofisiin kysymyksiin ihmis- käsityksistä ja tiedon luonteesta. Siten siihen kietoutuvat esimerkiksi kokemuksen ja merkityksen käsitteet. Hermeneuttiseen tutkimukseen liittyvät menetelmälliset ratkaisut kytkeytyvät taustalla oleviin filosofisiin kysymyksiin, jolloin tutkimuksen konkretia muotoutuu tilannekohtaisesti sovellettuna. (Laine 2015, 35)

Tutkielmani on edennyt pitkälti Laineen (2015, 50) esittämän fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenteen mukaisesti. Tässä kaavio, jota olen soveltanut ja täydentänyt oman tutkielmani vaiheilla:

*Tutkijan esiymmärryksen kriittinen reflektio (Jatkuu koko tutkimuksen ajan): Aiheenva-
lintaa ohjannut esikäsitys kasvatuksen merkityksestä ja siitä, mihin haluan taidekasvatta-
jana pyrkiä. Opintojen aikana syntynyt kiinnostus kriittisen ja feministisen pedagogiikan
suuntausta kohtaan. Viitekehyksen rajaaminen kirjallisuuden avulla, opetuskokeilun
suunnittelu teoreettisesti.*

*Aineiston hankinta: Käytännön kokemus opetuskokeilua toteuttaessa, havainnointi,
pohdinta opetuskokeilun aikana. Tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen.*

*Aineiston lukeminen, kokonaisuuden hahmottaminen, kuvaus: Opetuskokeilun aikana
tallennettujen äänitteiden ja päiväkirjan litterointi, yksityiskohtaisen projektikuvauksen
kirjoittaminen näiden pohjalta.*

*Analyysi: Merkityksellisten sisältöjen nostaminen aineistosta teemoittelemalla, osittain
teoreettisen viitekehyksen käsitteistöä mukaillen, osittain aineistolähtöisesti.*

*Tulosten tarkastelu suhteessa kirjallisuuteen ja muihin tutkimuksiin, opetuskokeilun
arviointi.*

*Uusien käytännön sovellusmahdollisuuksien arviointi syntyneiden johtopäätösten valossa:
Opetuskokeilun jälkeinen pohdinta, uusien teemojen löytäminen ja uusien ajatusten synty.*

Laineen (2015, 34) mukaan hermeneuttisessa tutkimuksessa rakenne on kaksitasoinen: yhtäällä on koettu ja eletty maailma ja toisaalla tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Omassa tutkielmassani olen itse osana tutkittavaa ilmiötä, ja aineiston pohjalta välivaiheena yksityiskohtaisesti kirjoitettu projektikuvaus on toiminut keinona tematisoida ja käsitteellistää ilmiötä, jossa olen itse ollut kokijana.

Tutkijan kriittinen itseymmärrys ja tietoisuus omista lähtökohdistaan sekä niiden mahdollisesta vaikutuksesta tulkintoihin on edellytys hermeneuttiselle (ja laadulliselle) tutkimukselle. Laineen (2015, 36) mukaan itsekriittisyys ja reflektiivisyys kuuluvatkin hermeneuttiseen tulkintaan. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan on myös otettava etäisyyttä välittömästi syntyviin tulkintoihin ja kyseenalaistettava niitä, jotta päästään tutkimukselliselle tasolle. Hermeneuttisessa kehässä tutkijan esiymmärrys, aineisto, tulkinnat, kriittinen reflektio, koettelu ja uudet tulkinnat vuorottelevat. (Laine 2015, 38.) Olenkin tutkielmani kirjoittamisen aikana tarkastellut aineistoani useaan otteeseen ja eri vaiheissa myös peilannut syntyneitä tulkintoja kirjallisuuteen ja tehnyt sen pohjalta uusia tulkintoja.

3. OPETUSKOKEILUN SUUNNITTELU

Opetuskokeilun suunnittelun ensimmäinen lähtökohta oli kriittisen pedagogiikan kirjallisuuden pohjalta syntynyt ajatus kokeilla oppilaskeskeistä, dialogiin pohjaavaa opetustapaa. Opetuskokeilun suunnitteluvaiheessa luinkin aluksi pääasiassa kriittiseen pedagogiikkaan liittyvää kirjallisuutta (Freire 2005; hooks 2007; Daniel 1996; Giroux & McLaren 2001; Tomperi, Kiilakoski & Vuorikoski 2005; Suoranta 2005), mutta suunnittelun edetessä ajatteluuni vaikuttivat myös esimerkiksi feministisistä ja jälkikolonialistisista teorioista vaikutteita saaneet kirjoitukset (esim. Tuori 2007, Honkasalo 2011, Oikarinen-Jabai 2014a & 2014b). Tässä luvussa esittelen opetuskokeilun suunnittelun taustalla olevia teorioita ja näkökulmia.

3.1 KRIITTINEN KASVATUSAJATTELU

3.1.1 Kriittinen pedagogiikka ja Freire keskustelun avaajana

Kiinnostuin taidekasvatusopintojeni aikana kriittisestä kasvatustajattelusta ja kasvatuksen tarkastelusta yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Kriittisen pedagogiikan suuntaus on ollut opintojeni aikana näkyvästi esillä, ja sitä käsitteleviä kandidaatin ja maisterin opinnäytteitä on tehty viime vuosina useita. Esimerkiksi Anni Toivonen tutki vuonna 2013 kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen pedagogiikan toimintatapojen soveltamismahdollisuuksia taiteen maisterin opinnäytteessään *Äänekkäitä kuvia - kriittisen feministisen ja sukupuolisensitiivisen kuvataidekasvatuksen toimintatutkimus*. Vuoden 2015 taiteen kandidaatin opinnäytteessään *Sadutus - Kuvasadutus - Kuvitus - Visuaalisen sadutuksen työvälinettä luomassa* Venla Heiskanen yhdisteli sadutustekniikkaa, kuvallista ilmaisua ja kriittisen pedagogiikan filosofiaa kuvasadutuksen menetelmän kehittämiseen. Lisäksi viime vuosina taidekasvatuksen opinnäytteissä on tutkittu muun muassa kriittisen

pedagogiikan suhdetta mediakasvatukseen (Salla Fornaro 2013: *Kurkistus lasten media-arkeen: Mitä koulu voisi oppia tytöiltä ja pojilta mediakasvatukseen liittyen*) sekä dialogisen opettamisen mahdollisuuksia vankilassa järjestetyn taideopetuksen kontekstissa (Heikki Riikonen 2013: *Maisemointia muurin takaa - Toimintatutkimus Helsingin vankilassa järjestetystä piirustuksen ja maalauksen kurssista*).

Kasvatusajatteluuni vaikuttivat erityisesti brasilialainen kasvatustieteilijä Paulo Freire (tunnetuin teos *Sorrettujen pedagogiikka*, suomennettu 2005) ja feministisen pedagogiikan tunnetuimpiin kirjoittajiin kuuluva bell hooks (esimerkiksi *Vapauttava kasvatustieteilijä* 2007). Ennen opinnäyteprojektia olin tutustunut kriittiseen pedagogiikkaan myös muun muassa pohjoisamerikkalaisen kriittisen pedagogiikan tunnetuimpiin nykykirjoittajiin kuuluvien Henry Giroux'n ja Peter McLarenin (2001) sekä useiden suomalaisten kirjoittajien avulla (Tomperi, Kiilakoski & Vuorikoski 2005; Suoranta 2005).

Kriittinen pedagogiikka on osa kriittiseen yhteiskuntateoriaan pohjautuvaa teoreettisten näkökulmien joukkoa. Kiinnostus kohdistuu siihen, minkälaista yhteiskuntaa kasvatuksessa pyritään rakentamaan. Tomperi, Vuorikoski ja Kiilakoski katsovat kriittisen pedagogiikan saksalaisen tradition olevan lähtöisin Frankfurtin koulukunnan kriittisestä teoriasta, ja Yhdysvalloissa suuntaukseen ovat vaikuttaneet esimerkiksi Paulo Freiren kirjoitukset sekä John Dewey ja varhaisen sosiaalisen rekonstruktionismin teoreetikot. Kriittisen pedagogiikan taustatekijöihin kuuluu myös marxilainen kapitalismin kritiikki. (Hakala 2007, 64, Tomperi, Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 9.) Suomalaisessa taidekasvatuksessa alettiin voimistaa kriittisyyteen kasvattavaa ajattelua 1970-luvulla yhteiskuntatieteiden kriittisten virtausten myötä. Kriittinen pedagogiikka tuli uudelleen ajankohtaiseksi 2000-luvulla. Pohjoisamerikkalaisen ja Latinalaisen Amerikan kriittisen pedagogiikan keskustelujen yhdistelmästä arvoiksi tulivat esimerkiksi vapautuminen nationalistisista ja rasistisista ajattelutavoista. Pirkko Pohjakallio luonnehtii 2000-luvun kriittistä pedagogiikkaa näin: ” - se hoitaa ja vaalii vapautta sekä ottaa keskusteluun mitä tahansa, mistä tahansa näkökulmasta, millä tahansa tavalla, kunhan taidekasvatustieteilijä edistää ihmisten ajattelua, keskinäistä ymmärtämistä ja arvostamista”. (Pohjakallio 2015, 67.)

Kriittisiä ja feministisiä pedagogeja yhdistää pyrkimys tunnistaa ja purkaa eriarvoisuutta aiheuttavia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia mekanismeja. Kasvatusajattelussa suhtaudutaan kriittisesti vallitseviin olosuhteisiin, rakenteisiin, käytäntöihin ja katsomuksiin kohtaan ja pyritään hahmottelemaan niille vaihtoehtoisia toimintatapoja. Suomalaisessa kirjallisuudessa yhteiskunnallisiksi arvoiksi, joihin kriittisen

pedagogiikan ajattelussa pyritään, luetellaan esimerkiksi oikeudenmukaisuus, demokraattisuus, moniarvoisuus ja tasavertaisuus. (Hakala 2007, 66, Tomperi ym. 2005, 9-13.) Aittola ja Suoranta (2001, 20) tiivistävät: *"Kriittisessä pedagogiikassa on kysymys dialektisesta ja dialogisesta tapahtumasta, jossa neuvotellaan opiskel-tavien asioiden merkityksistä. Neuvottelu on opettajan ja opiskelijan vastavuoroista ajatuksenvaihtoa, jossa muotoillaan, määritellään ja kysytään uudelleen kysymys tiedosta ja ymmärtämisestä itsestään tuomalla tiedon ja vallan strukturaaliset ja relationaaliset ulottuvuudet yhteyteen toistensa kanssa."*

Kriittisen pedagogiikan tunnetuimpiin pohjoisamerikkalaisiin nykykirjoittajiin lukeutuvat Henry Giroux ja Peter McLaren. Giroux'n ja McLarenin näkökulma on yhteiskuntateoreettinen; kasvatusta kytkeytyy koulun ulkopuolelle, kuten eri ihmisryhmien yhteiskunnalliseen asemaan ja mediakulttuuriin. He ovat tarkas-telleet esimerkiksi sukupuolen, rodun ja luokan vaikutusta ihmisten erottelijoina. (Aittola & Suoranta 2001, 7.) Ydinajatuksena on, ettei koulukulttuuria voida pitää puolueettomana vaan sen tausta on aina ideologinen, sosiaalisten käytänteiden ja valtarakenteiden määrittämä sekä erilaisten historiallisesti välitettyjen maailma-kuvien värittävä (Giroux & McLaren 2001, 40). Giroux on kirjoituksissaan pyrkinyt uudelleen määrittelemään opettajuutta kuvaamalla opettajaa muutokseen tähtää-väksi eli *transformatiiviseksi intellektuelliksi*. Ajatuksessa hylätään malli opettajasta valmiin tiedon välittäjänä. Sen sijaan opetuksessa nähdään pedagogiikan taustalla oleva poliittisuus ja opiskelijoille tarjotaan välineitä yhteiskunnallisten epäkohtien havaitsemiseen sekä omien näkemystensä esille tuomiseen. Kasvattajien tehtävänä on edesauttaa keskustelua ja auttaa opiskelijoita tunnistamaan oma kokemuksel-lisuutensa ja tämä suhteessa toisiin. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus kytketään laajempiin historiallisiin ja sosiopoliittisiin konteksteihin pelkän tiedon-siirron sijaan. (Aittola & Suoranta 2001, 19-20.)

Kriittistä pedagogiikkaa on myös kritisoitu sen tavasta katsoa maailmaa rajoit-tuneesta näkökulmasta. Aittola ja Suoranta (2001, 15) kirjoittavat: *"Kriittisen pedagogiikan perustavaksi ongelmaksi paljastuu pitkään vallinnut universaalioletus valkoisesta länsimaisesta heteroseksuaalisesta työläismiehestä kriittisen projektin teoreettisena ja käytännöllisenä kiintopisteenä ja toiminnan arvioinnin mittana."*

Kriittisen pedagogiikan kysymykset ovat kuitenkin laajentuneet talouspoliittisista aiheista koskemaan myös esimerkiksi erojen politiikkaa muun muassa poststruk-turalistisen feminismin ja etnisyyttä ja sukupuolijärjestelmää koskevien analyyysien myötä. (Aittola & Suoranta 2001, 15-16.)

Kriittisen pedagogiikan teoretisointien yhtenä merkittävänä vaikuttajana ovat olleet brasilialaisen ”vapautuspedagogin” Paulo Freiren 1970-luvun kirjoitukset, joissa painottuu koulutuksen näkeminen poliittisena voimana. Freiren pedagoginen teoria sitoutuu brasilialaiseen ”vallankumoukselliseen sorron murtamisen” diskurssiin. Freire etsi pedagogiikassaan koulutuksellisia keinoja yhteiskunnallisen sorron ja epäoikeudenmukaisten rakenteiden purkamiseen esimerkiksi lukutaitokampanjoiden avulla, joilla pyrittiin tiedostamisen keinoin saamaan aikaan yhteiskunnallinen vapautuminen. Monet myöhemmät kriittisen pedagogiikan kirjoittajat, kuten McLaren ja Giroux (esim. Giroux & McLaren 2001), ammentavat freireläisestä perinteestä. Myös feministisen pedagogiikan teoretisoinnit esimerkiksi alistettujen ryhmien valtauttamisesta, tietoisuuden mahdollisuuksista ja opetukseen kietoutuvista valtasuhteista ovat saaneet vaikutteita Freiren kirjoituksista. (Hakala 2007, 64-65.)

Freiren pedagogiikka on syntynyt eri ajattelijoiden ja tiedonalojen moninaisista vaikutuksista ja käytännön opetuskokemuksesta. Taustalla ovat latinalais-amerikkalainen kasvatusympäristö ja 1950-luvun Brasilialainen kulttuurinen ja poliittinen keskustelu sekä kolme 1950-luvun suuntausta: eksistentiaalinen fenomenologia, humanistinen marxismi sekä radikaali kristillinen teologia. Freiren tiedostamisen teorian mukaan ainoa keino demokratian saavuttamiseen on lisätä kansan kriittistä tietoisuutta, johon tähdätään dialogisen pedagogiikan avulla (Hannula 2000, 3-4.) Freiren pedagogiikkaan kuuluu ongelmalähtöinen oppiminen ja tasa-arvoinen suhde opettajan ja opiskelijoiden välillä. Kasvatukselliset menetelmät ovat vuorovaikutteisia. Keskeisiä käsitteitä ovat *dialogi* ja *praksis*, jossa teoria yhdistyy käytäntöön ja oppijoiden arkielämä tulee osaksi oppimista. (Hannula 2000, 3, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 319-320.)

Freiren pedagogiikalle on leimallista ”*tallettavan kasvatuksen*” kritiikki, jossa kouluopetuksen nähdään perustuvan ulkoa opittavaan, ennalta määrättyyn ja ylhäältä tulevaan tietoon. Opettaja siirtää oppilaaseen tietoa, joka hänellä jo on, ja joka oppilaan tulee osata toistaa oikein. Tallettava kasvatus välittää tietoa, joka näyttäytyy pysyvänä ja paikallaan olevana, usein myös opiskelijoiden kokemuspäiriin kuulumattomana. Freiren mukaan tallettava kasvatus ohjaa oppilaita kritiikittömyyteen ja passiivisuuteen, mikä puolestaan edesauttaa epäoikeudenmukaisten yhteiskunnallisten rakenteiden säilymistä. Jotta kasvatuksesta tulisi vapauttavaa ja yhteiskunnallinen muutos mahdollistuisi, on oppilaan ja opettajan välinen vastakkainasettelu purettava ja tehtävä molemmista osapuolista samanaikaisesti sekä oppilaita että opettajia. Vapautumisen väline on *problematisoiva kasvatus*. Se korostaa tietoisuutta, kommunikaatiota ja ymmärrystä tiedon siirron sijaan. Ope-

tus perustuu dialogiin, jossa toisilleen vastakkaiset oppilas ja opettaja lakkaavat olemasta tilalle tulevat opettaja-oppilas ja oppilas-opettaja. Näin myös opettaja on oppijan roolissa ja vastuu yhteisestä oppimisprosessista jakautuu osallisten kesken. Problematisoiva kasvatusta purkaa myyttejä ja uskomuksia ja tähtää kriittiseen tietoisuuteen maailmassa olemisesta ja sen muuttuvasta luonteesta. Kaikki perustuu praksikseen eli jatkuvaan toiminnan ja reflektion vuorovaikutukseen. (Freire 2005, 75-89, 95; Hannula 2000, Vuorikoski & Kiilakoski 2005)

3.1.2 Feministinen pedagogiikka ja bell hooksin osallistava pedagogiikka

Feministinen pedagogiikka on noussut keskusteluun monitieteisistä lähtökohdista 1980-luvulla erityisesti Yhdysvalloissa, Iso-Britanniassa ja Australiassa. Taustalla ovat vaikuttaneet esimerkiksi kriittinen pedagogiikka Freirestä lähtien sekä feministiset ja sukupuolen teoriat. Feministinen pedagogiikka on kriittisen pedagogiikan ohella sateenvarjokäsite, johon liittyy erilaisista teorioista lähtöisin olevia vaihtelevia lähestymistapoja. Lähtökohdat ovat jossain määrin samat kuin kriittisessä pedagogiikassa: juuret ovat ihmisoikeuskysymyksissä ja tasa-arvon edistämisessä, ja myös feministinen pedagogiikka kyseenalaistaa oletuksen koulutuksen puolueettomuudesta ja ihmisten tasavertaisuudesta kasvatuksessa pyrkien tunnistamaan yhteiskunnan eriarvoisuutta tuottavia mekanismeja. Keskeisiä tarkastelun kohteita ovat olleet esimerkiksi valtasuhteisiin ja alisteisissa asemissa olevien ihmisryhmien valtauttamiseen sekä yhteiskunnalliseen tiedostamiseen liittyvät kysymykset (ks. esim. Ellsworth 1992, Lather 1991, hooks 2007, Gore 1993). Feministisen pedagogiikan keskusteluissa on pohdittu esimerkiksi opetus-tilanteiden vuorovaikutus- ja valtasuhteisiin liittyvää problematiikkaa sekä tiedon poliittisuutta ja historiallisuutta. Erityisesti feministinen pedagogiikka on ollut kiinnostunut näkemään kasvatukseen ja koulutukseen kytkeytyvät sukupuolittavat ja eroja tuottavat käytänteet. (Saarinen, Ojala & Palmu 2014, 18-19; Rekola & Vuorikoski 2006, 16-17; Hakala 2007, 65-66.)

Feministisen pedagogiikan keskusteluperinteet liittyvät feminismiin aaltoihin. Saarinen, Ojala ja Palmu esittävät yhden tavan eritellä feministisen pedagogiikan vaihteita: *nais erityinen pedagogiikka*, *poststrukturalistinen pedagogiikka* sekä *erojen pedagogiikka*, joista minua erityisesti kiinnostaa viimeinen. Erojen pedagogiikkaan ovat vaikuttaneet intersektionaalisuus, queer-teoria sekä jälkikolonialistinen teo-

ria. Siinä huomio kiinnittyy pedagogisten käytänteiden tarkastelussa sukupuolta laajemmin koskemaan myös esimerkiksi rodullistamista. Pohdinnan keskiössä ovat erityisesti heteronormatiivisuus, rotu ja yhteiskuntaluokka. Tarkastelussa on myös tiedon tuottaminen: minkälaisia seurauksia on näkyvyydellä ja näkymättömyydellä, tai mitä esimerkiksi tietäminen marginaaliuden kautta tarkoittaa. (Saarinen, Ojala & Palmu 2014, 29.)

Yhdysvaltalainen bell hooks kuuluu feministisen pedagogiikan tunnetuimpiin kirjoittajiin. Hooksin pedagoginen ajattelu osallistuu kriittisen ja feministisen pedagogiikan keskusteluihin, ja hänen tarkastelunsa kohteina ovat kriittisen pedagogiikan tapaan esimerkiksi yhteiskunnallisen tiedostamisen mahdollisuudet sekä tiedon historiallisuuteen liittyvät kysymykset suhteessa kasvatukseen. Hooksin kasvatuksellisenä tavoitteena on yhteiskunnallisen tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden lisääminen, ja tämän edellytyksenä on vakiintuneiden opetuskäytäntöjen kyseenalaistaminen. Opetuksen ei tule olla vallitseviin olosuhteisiin sopeuttavaa, vaan niistä vapauttavaa. Hooks on postmodernien feministiteoreetikoiden tavoin myös purkanut sukupuolen käsitettä ja huomionut monenlaisten identiteettien (sukupuoli, yhteiskuntaluokka, etnisyys) samanaikaisuuden ja päällekkäisyyden osana ihmisenä olemista. Hooks painottaa lisäksi näkemystä kokonaisvaltaisesta ihmisyydestä, mihin kuuluvat myös tunteet ja kehollisuus. Hooks kutsuu opetuskellista lähestymistapaansa *osallistavaksi pedagogiikaksi*. (hooks 2007; Vuorikoski 2007, 47, 50; Vuorikoski & Rekola 2007, 16-22; Vuorikoski 2014.)

Hooks lukee tärkeimmiksi vaikuttajikseen Paulo Freiren ja vietnamilaisen buddhalaismunkin Thich Nhat Hanhin. Hän käyttää ajattelunsa pohjana Freiren tallettavan kasvatuksen kritiikkiä ja tietoistamisen tai kriittisen tietoisuuden tavoitetta, ja täydentää tätä Thich Nhat Hanhin osallistavan buddhalaisuuden filosofialla ja käsityksellä mielen, hengen ja ruumiin yhteydestä. Molempia yhdistää käytännön toiminnan ja reflektion yhdistäminen. (Hooks 2007, 42.) Hooksin kasvatuksellinen lähestymistapa perustuu opettajan ja opiskelijoiden väliseen yhteistyöhön. Opetus edellyttää sekä opettajan että opiskelijoiden sitoutumista yhteiseen kasvuprosessiin, joka perustuu dialogiseen opetustapaan. Dialogisessa opetuksessa jokaisen osallistujan osallisuus nähdään arvokkaana osana yhteistoiminnallisessa tiedon rakentamisessa. (Hooks 2007, 42-48; Vuorikoski & Rekola 2007, 16-22.)

Osallistavan pedagogiikan kulmakivenä on se, ettei opetus pohjaa yksin opettajan äänelle. Hierarkkisen tiedon siirtämisen sijaan opetus perustuu vuorovaikutukselle. Opiskelijoiden näkemykset ovat arvossa ja opetustilanteen yhteisöllisyyden rakennuselementtejä, ja myös opiskelijoilla nähdään vastuullinen asema opetus-

tilanteen onnistumisen kannalta. Tasa-arvoisen oppimisyhteisön luominen on keino hierarkkisten luokka-asetelmien purkamiseen. Vallan tasa-arvoisempaan jakamiseen kuuluu *valtauttamisen* (*empowerment*) käsite. Osallistavassa pedagogiikassa valtauttaminen ei kuitenkaan kohdistu ainoastaan opiskelijoihin, vaan myös opettajan on avauduttava ja valtauduttava yhteisessä prosessissa. Hooks näkeekin opettajan avoimuuden ja haavoittuvaksi altistumisen keinona estää alistavaa vallankäyttöä tilanteessa, jossa opiskelijoilta edellytetään riskinottoa. (Hooks 2007, 51; Rekola & Vuorikoski 2006.)

Hooks myös osin sanoutuu irti kriittisestä pedagogiikasta ja kritisoi sen konkretian puutetta ja irrallisuutta todellisuudesta. Kriittinen pedagogiikka esittää teoreettisia suuntaviivoja kasvatukselle, mutta ei hooksin mukaan tarjoa tarpeeksi käytännön toimintatapoja ja keinoja siihen, miten näihin tavoitteisiin päästäisiin. Käytännön soveltamisen ongelmien lisäksi hooks kokee, että kriittinen pedagogiikka ei ota kyllin hyvin huomioon ihmisyyden kokonaisvaltaista luonnetta, johon hooksin ajattelussa kuuluvat myös tunteet ja ajatus ruumiillisuuden ja henkisyyden kokonaisuudesta. (Vuorikoski 2007, 191-192.) Dialogisuuden lisäksi hooks kokeekin, että kasvatuksen pitäisi perustua ihmisten kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen. Tässä kohtaamisessa tunteet, kokemukset ja ruumiillisuus tunnustetaan osaksi ihmisyyttä ja nähdään merkittävinä vaikuttajina opetuksessa. (Vuorikoski & Rekola 2007, 16-22.)

3.1.3 Muita näkökulmia

Voimaannuttamiseen, äänen antamiseen ja valtauttamiseen liittyvät pyrkimykset ovat saaneet osakseen myös kritiikkiä (Hakala 2007, 68). Esimerkiksi Elizabeth Ellsworth (1992; myös Ellsworthin myöhempi ja tähän astisesti tärkein teos *Places for learning* vuodelta 2004 palaa osittain näihin samoihin teemoihin) on kritisoinut kriittiseen pedagogiikkaan liittyvää valtauttamisen käsitettä historiattomana abstraktiona, jossa opettajan erilaisten positioiden problematisointi jää huomiotta (Hakala 2007, 68). Honkasalon mukaan monikulttuurisuus- ja feministisessä tutkimuksessa on huomioitu, että erontekoihin ja valtaan liittyvissä keskusteluissa myös uusinnetaan näihin käsitteisiin liittyviä latauksia. ”Äänen antamisen” voidaan myös ajatella korostavan asetelman valtaeroja (esimerkiksi jonkin ryhmän asettaminen solidaarisuuden kohteeksi tai orientaatio jossa ajatellaan tiedettävän, mikä on toiselle parasta). Honkasalo katsookin, että kun tavoitellaan eri ryhmien äänten

esiin tuomista, on olennaista myös tarkastella kriittisesti mistä positioista ja kenen välityksellä. (Honkasalo 2011, 56; Hakala 2007, 73.)

Jälkikolonialistisissa näkökulmissa voimaannuttamisen ja valtauttamisen pyrkimykset asetetaan myös kyseenalaisiksi (esim. Honkasalo 2011, 53). Salla Tuorin mukaan jälkikolonialistisissa keskusteluissa valtaan liittyvät kysymykset ymmärretään niin, ettei esimerkiksi valtaväestöön kuuluva järjestöaktiivi, tutkija jne. voi toiminnassaan purkaa historiallisesti rakentunutta valta-asetelmaa. Etuoikeutettu asema ei muutu, vaikka siihen suhtauduttaisiin kyseenalaistaen. Tuori kantaa myös huolta siitä, miten yhteistyöhön, dialogiin ja positiiviseen ilmapiiriin tähtäävä monikulttuurisuustyö saattaa tosiasiaassa peittää alleen ja vaikeuttaa ennakkoluulojen ja valtasuhteiden näkemistä. (Tuori 2007, 159, 162.)

Voimaannuttamiseen (empowerment) pyrkivää lähestymistapaa on kritisoitu myös yhteisötaiteen kentällä. Taideteoreetikko Grant Kesterin mukaan yhteisötaideprojekteissa asetelmaan kuuluu usein taloudellisesti ja institutionaalisesti paremmassa asemassa oleva taiteilija sekä taiteilijasta esimerkiksi kulttuurisesti, taloudellisesti tai sosiaalisesti erottuva kohderyhmä, jonka oletetaan tarvitsevan jonkinlaista voimaannuttamista. Kester kuvaa kohderyhmää ”raakamateriaaliksi”, johon kohdistuu taideprojektin myötä muutosprosessi. Tällainen lähestymistapa voi ohjata Kesterin mukaan harhaanjohtavasti ajattelemaan, että ryhmän eriarvoinen asema liittyisi yksilöiden ominaisuuksiin yhteiskunnan rakenteellisten ongelmien sijaan. (Kester 2004, 137-138.) Kesterin mukaan monikulttuurisissa taideprojekteissa eri osapuolten välillä on esimerkiksi valtaan, etuoikeuksiin ja liikkuvuuteen liittyvä epäsymmetria. Eri näkemysten mukaan taideprojektit voivat joko valtaistaa niitä osapuolia, joiden ”ääntä” tuodaan kuuluviin, tai toisaalta vahvistaa olemassa olevia valtasuhteita. Kester ehdottaa suhtautumistapaa, jossa jokaista hanketta arvioidaan erikseen huomioiden etuoikeuksiin ja eroihin liittyvät kysymykset. Taiteilijan on voitava käsitellä projektissaan eroja itsereflektiivisesti ja kriittisesti. (Kester 2004, 130-131, Kantonen 2005, 68.)

3.2 TIETO JA DIALOGI

Kriittisessä ja feministisessä pedagogiikassa on käyty keskusteluita opetustilanteen moniäänisyydestä, dialogista sekä tiedon objektiivisuudesta (esim. Hakala 2007, hooks 2007). Nämä nousivat kirjallisuudesta merkittävimmiten teemoiksi opetuskokeilun suunnittelussa. Opetuskokeilun tavoitteena oli saada aikaan oppi-

mistilanne, jossa nuoret ovat itse pääasiallisia tiedon tuottajia. Työpajoissa tehtiin produktioita, joissa nuoret pääsivät kertomaan tarinoita omasta näkökulmastaan. Tämän tarkoituksena oli paitsi edistää moniäänisyyttä opetustilanteessa, myös horjuttaa opettajan asemaa tiedollisena auktoriteettina sekä avartaa ymmärrystä tiedon rakentumisesta.

Erityisesti marxilaisesta teoriasta lähtöisin olevassa kasvatustieteen ja feministisessä pedagogiikassa on tarkasteltu pedagogista suhdetta valtasuhteena ja kasvatusta oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon näkökulmista (Hakala 2007, 64). Kriittisessä pedagogiikassa ollaan oltu erityisen kiinnostuneita *tiedon* ja vallan suhteesta. Tiedon nähdään olevan aina jostakin näkökulmasta tuotettua ja sosiaalisesti välitettyä ja ylläpidettyä. Lisäksi tieto suodattuu opiskelijoiden omien kokemusten, puhekielten ja yhteisen tietämyksen läpi. (Aittola & Suoranta 2001, 13; Giroux & McLaren 2001, 49.) Kriitiikin kohteena on ”paremmin tietäjän” paikalle sijoittuva opettaja opetustilanteessa, jossa rakennetaan ja välitetään tietoa historiallisesti ja kulttuurisesti värittyneissä kouluinstituution käytänteissä. (Hakala 2007, 59.)

Koulutusjärjestelmän nähdään heijastavan kulloisia sosiaalisen elämän muotoja ja yhteiskunnallisia valtasuhteita. Kriittinen pedagogiikka tarkastelee tiedon syntyyn liittyviä seikkoja sekä minkälaisia tiedonlajeja suositaan ja minkälaisia historiaan ja nykyhetkeen liittyviä käsityksiä ne tukevat. Kiinnostuksen kohteena on myös, mikä tieto tulee oikeutetuksi pedagogisissa käytänteissä ja mitä tarkoituksia se palvelee. Tiedon oikeuttaminen, arvottaminen ja jakaminen nähdään luokkaperustaisena. Se, mikä kussakin yhteiskunnallisessa tilanteessa nähdään oikeana tietona ja mikä myös määrittää koulutuksen sisällöt ja suunnan, on aina jonkin ryhmän määrittämää. Esimerkiksi valtakulttuuriin ja alakulttuureihin liittyvät asetelmat ja kysymykset siitä, mitkä kulttuuriset keskustelut ja käytänteet asettuvat hegemoniseksi, ovat tarkastelun kohteina. Tähän liittyvät myös ideologian ja diskurssin käsitteet, eli miten arvoja, uskomuksia ja muita kulttuurisen pääoman karruttamiseen liittyviä seikkoja tuotetaan ja ylläpidetään, sekä minkälaisia puhetapoja ja käytänteitä niiden ympärillä on. (Aittola & Suoranta 2001, 13-14; Giroux & McLaren 2001, 31.) Myös kahtiajako rationaaliseen ja kokemukselliseen tietoon ja arvottaminen ”oikean” faktatiedon ja vähemmän merkityksellisen kokemuksellisen tiedon välillä on ollut erityisesti feministisen pedagogiikan keskustelussa esillä. Feministisessä pedagogiikassa kritisoidaan universalistista käsitystä tiedosta, ja sen sijaan tieto nähdään rakentuvana ja tilanteisiin ja paikkoihin sidonnaisena (Saarinen, Ojala & Palmu 2014, 19).

Kriittisessä ja feministisessä pedagogiikassa kysymykset dialogisuudesta ja puhuttelun tavoista opetuskäytännöissä ovat keskeisiä. Opettajuutta pedagogisena suhteena tutkinut Katariina Hakala käyttää Ellsworthin (1997) jaottelua kommunikatiiviseen ja analyyttiseen dialogiin. Yksinkertaistetun jaottelun mukaan kommunikatiivisessa dialogissa tavoitellaan yhteisymmärryksen kautta saavutettua ”oikeaa” tietoa, joka on kouluinstituution ja opettajan määrittämää. Tavoitteena on, että saavutettu tieto osataan toistaa oikein. Kommunikatiivisessa dialogissa tietoon kytkeytyvät valtasuhteet eivät ole tarkastelun kohteena. Analyyttisessä dialogissa sen sijaan pyritään nostamaan esille erilaisia tiedon lukutapoja. Tieto ymmärretään kontekstisidonnaiseksi, ja sitä pohditaan myös valtasuhteiden kautta. Dialogin lähtökohtina pidetään moniäänisyyttä ja monitulkintaisuutta, ja myös erimielisyys ja hiljaisuus nähdään osallistumisen tapoina dialogiin. (Hakala 2007, 60-61.)

Hakala näkee, että kouluinstituutio on rakentunut pääasiassa kommunikatiivisen dialogin malliin. Opetuksessa välitetään opetussuunnitelmaan kirjattua tietoa, ja oppilaiden kykyä omaksua tätä tietoa arvioidaan jatkuvasti. Viimeisten vuosikymmenien aikana tietokäsitys on kuitenkin kokenut muutosta, ja erityisesti feministiset teoriat sekä kriittiset ja feministiset pedagogiikat ovat nostaneet esiin uusia moniäänisyyteen liittyviä teoretisointeja. Näin tiedon on alettu nähdä rakentuvan tilanteittain ja vuorovaikutteisesti. (Hakala 2007, 61-63.)

Dialogisuuden ihanne liittyy kriittisen pedagogiikan tavoitteeseen tehdä opiskelijoista opetuksen kohteen sijaan toimijoita. Dialogisuus tarjoaa vaihtoehtoa, jossa opiskelijoiden kokemusmaailmalle ja mielipiteille on sija ja opetus perustuu kaikkien osapuolten keskinäiseen kunnioitukseen. Freirelaisessä pedagogiikassa dialogisuus on myös väylä yhteiskunnalliseen vapautumiseen. Freire näkee kansan yhteiskunnallisen tietoisuuden lisäämisen ainoaksi mahdollisuudeksi demokratian saavuttamiseen, ja tähän tavoitteeseen voidaan päästä dialogisella kasvatuksella. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 316, 319, Freire 2005.)

Tietoon ja dialogisuuteen liittyvät kriittisen ja feministisen pedagogiikan näkemykset vaikuttivat opetuskokeilun suunnitteluun siten, että opetuskokeilun tavoitteeksi tuli mahdollistaa opetuksessa opiskelijoiden omaehtoinen tarinankerronta kuvallisessa työskentelyssä ja sen kautta pääsy sellaisiin sisältöihin, jotka opiskelijat itse kokivat merkityksellisiksi. Opetuskokeilun suunnittelua ohjasi tavoite taidepedagogisesta tilanteesta, jossa olisi mahdollista saada aikaan opiskelijoiden välinen ajatuksenvaihto ja sen myötä yhteinen tai osittain jaettu oppimisprosessi. Opetuksen sisältö ei rakentuisi ylhäältä alas suuntautuvan tiedon varaan, vaan se

muotoutuisi yhteisen ajatuksenvaihdon ennakoimisena ja tuloksena vuorovaikutteisesti. Minä opettajana olisin osa tätä oppimisprosessia.

Vastuu yhteisestä toiminnasta ja sen suunnasta opetuskokeilun aikana ei ollut yksin minun vaan jaettu osallistujien kesken kunnioittaen kuitenkin oppilaiden omaehtoista halua osallistua merkitykselliseksi kokemansa osallistumisen puitteissa. Roolini eli projektin mukana. Siinä missä etenkin aluksi samaistuin sosiokulttuurisen innostamisen tavoitteeseen, jossa *”innostaminen on yhteisöllistä toimintaa, se on kasvatusta, mutta ei opetusta, tietojen välittämistä”* (Kurki 2000, 25), opettajana toimin ryhmän vastuuhenkilönä ja projektin alullepanijana, mutta en missään vaiheessa tiedollisena auktoriteettina. Rakensin kokonaisuuden kunnioittaen sitä, että opetuksen sisältö olisi lähtöisin nuorilta itseltään ja näiden ajatusten kehitymiselle olisi tilaa ja mahdollisuuksia, vaikkakin lähtökohdat, viitekehys ja osallistuvat ryhmät olivat osittain ennalta määritetyt.

3.3 TAIDE JA KOHTAAMINEN

Opetuskokeilussani lähdin tutkimaan ja etsimään kohtaamista kahden opetusryhmän välille taiteellisen työskentelyn ja narraation keinoin. Suunnittelun lähtökohdaksi oli kehitellä taidepedagoginen työpaja, jossa kuvallinen prosessi toimisi vuorovaikutteisena ja reflektiivisenä keinona käsitellä henkilökohtaisia ja yhteisöllisiä kysymyksiä. Tavoitteeni oli että oman tarinan jakaminen ja sen tarkasteleminen rinnakkain muiden tarinoiden kanssa toimisi keinona lisätä ymmärrystä ja laajentaa käsityksiä omasta subjektiivisesta kokemuksesta suhteessa muihin ja muiden osallistujien (vertaisryhmä ja oma ryhmä) katsomistapoihin. Tähän ajatukseen sain tukea kirjallisuudesta. Esimerkiksi Vesta A. H. Danielin (1996, 82) mukaan henkilökohtaisia kokemuksia käsittelevässä työskentelyssä voidaan peilata omaa kokemusta muiden kokemuksiin ja käsitellä ihmisten yksilöllisiä eroja. Flemingin (2012, 116) mukaan erityisesti monikulttuurisissa projekteissa mahdollistuu oman arvomaailman tarkastelu ja tavallisten pidettyjen asioiden vieraannuttaminen (defamiliarizing).

Taidekasvatusta kulttuurisissa yhteyksissä koskevissa kirjoituksissa kohtaamista pidetään usein keinona kyseenalaistaa oletuksia ja stereotypioita. Esimerkiksi Outi Korhonen kirjoittaa Styluksessa, että moninaisuuden ymmärtämisen edellytyksenä olisi ihmisten välinen kohtaaminen ja eettinen pohdiskelu, jossa ihmiset nähdään moniulotteisesti yksilöinä. Korhonen puoltaakin vuorovaikutusta ja “muiden

ryhmien” tuottamien sisältöjen tuomista suomalaisten näkyville. (Korhonen 2011, 9.) Kohtaamista pidetään tärkeänä myös opetuksen suunnittelussa. Vuonna 2004 opetushallituksen silloinen pääjohtaja Kirsti Lindroos kirjoitti: *”Kulttuurien välisessä vuoropuhelussa taiteella on keskeinen sija. Taiteen tuntemuksen avulla on mahdollista ymmärtää muiden kulttuurien olemusta, ihmisten arvoja ja arkielämää. Nykyisin opiskelevat lapset ja nuoret kohtaavat arvaamattoman tulevaisuuden globalisoituvassa maailmassa. Opetuksen tavoitteena onkin antaa välineitä ja taitoja toimia kansainvälisessä vuorovaikutuksessa.”* (Lindroos 2004, 7.) Väittämät taiteen universaaliudesta eivät kuitenkaan ole ongelmattomia. Puran tätä seuraavissa kappaleissa.

Veronika Honkasalon mukaan tutkimuksissa ja julkisessa puheessa toistuu ajatus kohtaamisten korjaavasta vaikutuksesta. Näkemys olettaa, että eritaustaisten ihmisten väliset kontaktit lisäävät ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta, ja asenteellisuutta vastaavasti selitetään vähäisillä kontakteilla. Taiteen nähdään olevan ihanteellinen kohtaamisen ja dialogin kenttä. (Honkasalo 2011, 150, 155.) Taide kohtaamisympäristönä pitää sisällään ristiriitoja. Käsitys taiteesta erilaisuuksien kohtaamisen paikkana ensinnäkin ohjaa Honkasalon mukaan ajattelemaan kulttuureita homogeenisina ryhminä. (Honkasalo 2011, 150, 155.) Kantosen (2005, 98) mukaan monikulttuurisuuspuheessa helposti lähtökohtaisesti määritellään toinen erilaiseksi, ja hänestä tehdään ”tiedon ja määrittelyjen kohde”. Taideprojektien usein tuottamassa ongelmakeskeisessä diskurssissa voidaan myös vahvistaa entisestään stereotyyppisiä käsityksiä. Riskinä on esimerkiksi vähemmistöryhmien idealisointi, tai se että taiteilija projisoi omia poliittisia näkemyksiään hankkeeseen. (Kantonen 2005, 67-68.) Äärimmäisessä tilanteessa Honkasalon sanoin *”tämänkaltaisen taiteen itsetarkoituksellisuus voi saada jopa rasisisia piirteitä, kun esimerkiksi väitetään jonkun kansanryhmän hallitsevan homogeenisesti tiettyjä taiteellisia ominaisuuksia pelkän monikulttuurisen taustan vuoksi”* (Honkasalo 2011, 155).

Myös taidekontekstissa tapahtuvien kohtaamisten mahdollisuuksista ollaan montaa mieltä. Toisaalta näissä kohtaamisissa nähdään mahdollisuuksia erilaisen tiedon, ymmärryksen ja kokemusten esiin tulemiseen tai presentaatioon. Taiteen tietoa pidetään erityislaatuksena, koska se ei sulje ulos esimerkiksi intuitiota ja selittämättömyyttä ja se sallii tiedon esittämiseen erilaisia tapoja. (Kantonen 2005, 258.) Toisaalta myyttiä taiteen universaalista kielestä on myös kritisoitu, sillä myös kulttuurisilla konteksteilla ja paikallisilla tietojärjestelmillä on vaikutusta taideteoksiin liitettäviin merkityksiin (Kantonen 2005, 77). Tarja Pääjoki kokee, että taidekasvatusdiskurssissa pitäisikin kirjoittaa ihanteellisten tavoitteiden

rinnalle auki myös se mahdollisuus, että kohtaamiselle asetetut tavoitteet eivät aina toteudu kasvatustilanteessa (Pääjoki 2004, 43). Pääjoen (2004, 20-21) mukaan taidekasvatuksesta tulisi kyetä kirjoittamaan kriittisesti ja *”uusία mahdollisuuksia avaavasti sortumatta kuitenkaan taiteen glorifiointiin”*. Opetuskokeilua suunniteltaessa olinkin tietoinen tästä ja pyrin pitämään opetuskokeilun tavoitteet realistisina opetuskokeilun rakenteeseen ja keston nähden. Opetuskokeilussa tämä konkretisoitui; huolellisesta suunnittelusta huolimatta kaikki opetuskokeilun tavoitteet eivät toteutuneet ennakoimallani tavalla. Tämä ei kuintekaan vähentänyt projektin arvoa vaan tarjosi hedelmällisen pohjan kriittiselle reflektiolle, jossa juuri opetuskokeilun ongelmakohdat muotoutuivat opettavaisimmaksi osaksi.

Moni kirjoittaja (Tuori 2007, Honkasalo 2011, Oikarinen-Jabai 2014a) pitää kuuntelevaa ja avointa suhtautumista ainoana mahdollisuutena eettiseen kohtamiseen. Esimerkiksi Sara Ahmed pitää eettisen kohtaamisen edellytyksenä tietoisuutta historiallisista taustoista ja kohtaamisen mahdollisuuden ehdoista. (Honkasalo 2011, 105.) Honkasalo lainaa Tuoria (2009): *”- - monikulttuurisuuden yhtenä ehtona voidaan pitää kuuntelemista. Tämä voi esimerkiksi nuorisotyön kentällä tarkoittaa yhden ainoan oikeana pidetyn tiedon kyseenalaistamista ja avoimuutta uudenlaisille tavoille ymmärtää se, mikä nuorisotyön tarkoitus on ja kenelle työtä tehdään. Muutoksen on toisin sanoen tapahduttava vastavuoroisesti, eikä pelkästään niin, että esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten nuorten edellytetään omaksuvan ”suomalaiseksi” määritellyjä nuorisotyön periaatteita.”* (Honkasalo 2011, 105.) Opetuskokeilun suunnittelu ja ohjaaminen edellyttikin tietynlaista nöyryyttä, aitoa kunnioitusta nuoria kohtaan sekä jatkuvaa sitoutumista myös opettajana oppimiseen ja oman toiminnan arvioimiseen.

Myös Helena Oikarinen-Jabai pitää kulttuurisen ymmärryksen edellytyksenä tietoisuutta ajattelu- ja toimintatapojen taustoista. Oikarinen-Jabai (2014a, 247) kirjoittaa: *”- - on muistettava, että monikulttuurisuuden hybridiys saatetaan kulttuurisoida eksoottisena perinteenä, joka asettuu marginaaliin suhteessa valtaa pitävään kulttuuriin. Kun ”kulttuureita” tai ”rotua” identiteettipoliittisista syistä jaotellaan, toistetaan usein valtakulttuurin tuottamia myyttejä ja representaatioita. Siksi moninaisuuden korostaminen ilman valtasuhteisiin ja hallinnan prosesseihin kohdistuvaa syvällistä analyysia saattaa johtaa myös tilanteen taustalla olevan väkivallan ja hegemonisten suhteiden hyväksymiseen.”* Oikarinen-Jabai on omassa työskentelyssään pyrkinyt intersektionaalisuuteen eli erilaisten erojen ja postioiden avaamiseen

luomalla sellaisia ”välitiloja”, joissa monenlaiset ajattelutavat ja olemiset voisivat kohdata. Oikarinen-Jabai kokee, että intersektionaalinen lähestymistapa auttaa opiskelijoita tarkastelemaan omia paikantumisiaan kriittisemmin, ja näin esimerkiksi kansallisuuteen tai sukupuoleen liittyviä stereotypioita voidaan purkaa käytännössä. Oikarinen-Jabai uskoo, että lapset ja nuoret käsittelevät herkästi tällaisia aiheita erilaisten ilmaisumuotojen, kuten draaman, kautta. (Oikarinen-Jabai 2014a, 243-244.) Suunnittelemani opetuskokeilu nojaa samanlaiseen lähtökohtaan, jossa nuorten oma taidetyöskentely toimii pohjana ilmiöiden tarkastelulle.

Tarja Pääjoki summaa taidekasvatuksen tehtäväksi tarkastella, millaisessa maailmassa elämme ja miten siihen on tultu, sekä miten siinä voidaan toimia ja kohdata. Taidekasvatuksessa kysymiseen aukeaa erilaisia mahdollisuuksia, ja se tarjoaa tilaa vaihtoehtoiselle toiminnalle ja ajattelulle. Pääjoki näkee taiteen erityislaatuisuuden siinä, että sen avulla voidaan esittää maailma ristiriitoinen ja kokonaisena. Pääjoen käyttämä *kolmannen tilan* metafora (Bhabha 1990) tarjoaa paikan yhteiselle merkitysten rakentamiselle ja neuvottelulle taiteellisen toiminnan avulla. Eri kirjoittajien teorioista yhdisteltyssä näkemyksessään kolmannesta tilasta Pääjoki näkee mahdollisuuden aloittaa tyhjästä, *hylätä jo kerrottu (subjekti) ja tulkita ja kertoa se uudelleen*. Pääjoki kokee hyödylliseksi sen, että omasta ja muista kulttuureista kerrottujen esitysten ja tarinoiden rakentuminen tiedostetaan ja nähdään kriittisessä valossa, mutta kohtaaminen on mahdollinen vain silloin, kun siirrytään näiden erojen ja luokitteluiden ulkopuolelle eli kolmanteen tilaan. (Pääjoki 2004, 19, 113.) Vaikkakin pienimuotoisesti, tämän oppimisprojektin rakentaminen ja toteuttaminen pyrkii osallistumaan tähän keskusteluun.

3.4 OPETUSKOKOILUN TAVOITTEET

Kriittisen ja feministisen pedagogiikan keskustelut tiedon rakentumisesta ja opetuksen moniäänisyydestä nousivat tärkeimmiksi teemoiksi opetuskokeilun suunnittelussa. Opetuskokeilun keskeiseksi tehtäväksi muodostuikin tarkastella taidekasvatuksen mahdollisuuksia tuottaa tilaa moniäänisyydelle pedagogisessa vuorovaikutuksessa kahdessa maassa tapahtuvan opetuskokeilun kontekstissa. Suunnittelin opetuskokeilun käyttäen osallistavaa ja dialogista opetustapaa (Freire 2005, hooks 2007) ideoinnin suuntaviivana ja täydensin opetuskokeilun tavoitteita myös omaan opettajan rooliini liittyvällä kriittisyyden tavoitteella ja sitoutumisella arvioimaan omaa toimintaani opetuskokeilun aikana. Tavoitteeksi muodostui

suunnitella opetuskokeilusta sellainen, että se parhaalla tavalla tukisi opetuksen avoimuutta ja demokraattisuutta.

Lisäksi opetuskokeilun tavoitteiden muotoutumiseen vaikutti löyhästi Psykologien Sosiaalinen Vastuu ry:n (tästä lähtien käytän lyhennettä PSV) aiempi hanke nimeltä Satusilta, jossa yhteistyökumppanini Kirsti Palonen oli ollut mukana. Satusilta-verkosto oli PSV:n kehitysyhteistyöhanke, jonka avulla haluttiin herättää ihmisten huomio, kiinnostus ja kunnioitus eri kulttuureissa asuvia ihmisiä kohtaan. Sen tavoitteena oli mahdollistaa sananvapaus ja ilmaisunvapaus lapsille sekä edistää lasten psyykkisiä ihmisoikeuksia⁴. Opetuskokeilun suunnittelun aikaan luin jonkin verran sadutusmenetelmää koskevaa kirjallisuutta, erityisesti siitä syystä, että PSV:n Satusilta-hanke toimi projektin yhtenä innoittajana, ja menetelmää käytettiin myös opetuskokeilun aikana. Sadutus-menetelmä ei toiminut varsinaisena viitekehyksenä eikä se ohjannut suunnittelua merkittävästi uuteen suuntaan, mutta sadutusta koskevasta kirjallisuudesta löytyi opetuskokeilun suunnittelun aikana lukemani kirjallisuuden ja erityisesti dialogista opetusta käsittelevän kirjallisuuden (Freire 2005, hooks 2007) kanssa linjassa olevia elementtejä. Osallistavuuden ja vuorovaikutteisen oppimisen tavoite on läsnä myös sadutuksessa. Siinä pyritään kunnioittamaan lapsen tai nuoren subjektiviteettia ja mahdollisuuksia itse osallistua oppimisen käytänteiden muovaamiseen. Lapsi tai nuori nähdään aktiivisena tiedon ja kulttuurin tuottajana. (Karlsson 2003.) Sadutusta on käytetty muissakin kulttuurikasvatuskonteksteissa. Se on esimerkiksi mainittu globaalikasvatuksen menetelmänä Rauhankasvatusinstituutin Maailmankoulu-ohjeistuksessa⁵, joten se asettuu siinäkin mielessä linjaan opetuskokeilun kanssa.

Tässä luvussa esittelen opetuskokeilulle asettamiani tavoitteita. Olen jakanut tavoitteet kolmen teeman alle: Opettajan rooli ja itsereflektiivinen ote, Kriittisyys ja opetuskokeilun sisältö sekä Dialogi.

3.4.1 Opettajan rooli ja itsereflektiivinen ote

Kriittiseen ja feministiseen pedagogiikkaan laajasti liittyvä tavoite edistää kasvatuksessa yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta (esim. Freire 2007) toimi koko

4 Lisätietoa: www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Seminaareja/BeirutinSatusilta.htm

5 www.rauhankasvatus.fi/opettajille/maailmankoulu/

opetuskokeiluprojektin kattotavoitteena, jonka alle muut tarkemmat tavoitteet sijoittuvat. Tämä oli vaikea kysymys opetuskokeilun kontekstissa, sillä kaksi ryhmää, joista toinen oli hyvinvointivaltiossa ja toinen pakolaisleirissä, olivat väistämättä erilaisessa asemassa keskenään. Tämän opetuskokeilun kontekstissa oikeudenmukaisuudella viittaankin siihen, ettei opetuksessa esimerkiksi vaienneta oppilaiden näkemyksiä (tämä ei toteutunut täysin, palaan kysymykseen pohdintaosiossa), eikä siinä nojata yksin opettajan tiedolliseen auktoriteettiin tai tahattomasti ylläpidetä ja luoda ennakoluuloja ja siten aseteta oppilaita eriarvoiseen asemaan keskenään. Opetuksessa ei myöskään käytetä tai esitetä materiaalia tai puhetapoja, jotka ohjaavat sukupuolittavaan, rodullistavaan tai muuten eroja tuottavaan ajatteluun.

Kriittisessä ja feministisessä pedagogiikassa ja dialogista opetustapaa käsittelevissä kirjoituksissa problematisoidaan opettajan auktoriteettiasemaa ja koulun valtasuhteita sekä niiden yhteyttä laajemmin yhteiskunnan rakenteellisiin ongelmakehtiin (esim. Giroux & McLaren 2001, Hakala 2007, Freire 2005). Tässä opetuskokeilussa roolini opettajana on olla projektin organisoiija, käynnistäjä ja fasilitaattori, innostaja sekä tukija, mutta ei tiedollinen auktoriteetti. Tavoitteena onkin omalta osaltani osallistua keskusteluun moniäänisestä ja läpinäkyvästä opetuskulttuurista.

Kriittisen pedagogiikan oikeudenmukaisuuden tavoite liittyy myös itselleni asetettuihin tavoitteisiin opettajana ja opetuksen suunnittelijana. Kasvattajana haluan olla eettisesti vastuullinen toimija. Koko opetuskokeilu perustuu oman toimintani reflektioon, eli siihen, että suhtaudun kriittisesti omaan toimintaani opetuskokeilun suunnittelu- ja pohdintavaiheessa ja huomioin opetuksen suunnittelussa monenlaisia eettisesti orientoituneita näkökulmia. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että luin ennen opetuskokeilua, sen toteuttamisen aikana sekä sen jälkeen edellä esiteltyä kirjallisuutta, jonka avulla peilasin ja reflektoin omaa toimintaani pyrkien löytämään siitä ongelmakohtia ja sitä kautta kehittämään edelleen toimintatapoja ja kasvattajaidenteettiäni.

3.4.2 Kriittisyys ja opetuskokeilun sisältö

Kriittisyyden tavoite tässä opetuskokeilussa viittaa siihen, että opetuksessa valmiin maailmankuvan siirtämisen sijaan tavoitteena on mahdollistaa oppilaan tarkastella ja arvioida omien käsitystensä, ihmis- ja maailmankuviensa ja ajatustensa syntyä sekä niiden taustalla olevia kysymyksiä. Tavoite on kunnianhimoinen, eikä sitä

yksittäisessä opetuskokeilussa voida tavoittaa. Se kuitenkin toimi opetuskokeilun suunnittelun suuntaviivana.

Kahdessa eri maassa tapahtuvan opetuskokeilun kontekstissa kriittisyyden määritelmälle löysin tukea myös Johanna Sitomaniemi-Sanin esittämästä kuvauksesta kriittiseen pedagogiikkaan pohjaavasta monikulttuurisuuskasvatuksesta (monikulttuurisuuden käsitteestä lisää seuraavassa luvussa). Kriittiseen pedagogiikkaan pohjaavaa monikulttuurisuuskasvatusta voidaan Johanna Sitomaniemi-Sanin mukaan luonnehtia syvälliseksi pyrkimykseksi yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon, erotuksena pinnallisiin ja yksinkertaistaviin monikulttuurisuuskasvatuksen menetelmiin (teemapäivät, eksoottisten ruokalajien esittelyt). Kulttuuriseen moninaisuuteen luetaan tällöin etnisyyden lisäksi esimerkiksi sukupuoli, luokka ja seksuaalinen suuntautuminen. Tämä edellyttäisi sellaisten kasvatuksellisten olosuhteiden luomista, joissa muutkin kuin valtakulttuuriin kuuluvat tulevat nähdä ja kuulla. (Sitomaniemi-San 2009, 42,44.)

Suunnittelemani opetuskokeilu osallistuu tähän keskusteluun niin, että sen tehtävänä oli mahdollistaa oppilaiden omaehtoinen tarinankerronta kuvallisessa työskentelyssä ja sen kautta sellaisten sisältöjen käsittely, jotka opiskelijat itse kokivat merkityksellisiksi. Tämä liittyi laajempaan tavoitteeseen tukea oppilaiden ilmaisunvapautta, sananvapautta ja mahdollisuutta tulla kuulluiksi (ks. aiemmin esitetyt kohdat YK:n lapsen oikeuksien sopimuksesta). Bell hooksin (2007) mukaan opetuksessa tulisi välttää oppilaiden keskinäistä kilpailua. Opetuskokeilua suunnitellessani en halunnut ohjata oppilaita kilpailuun tai määrittää ennalta, mikä on hyvää ja arvokasta. Siksi opetuskokeilun tavoitteisiin kuului, että oppilaiden osallistumista opetuskokeiluun ei arvioitaisi kouluarvosanoin. Tämän tehtävänä oli myös viestittää, että kaikenlainen ilmaisu olisi arvokasta opetuskokeilussa.

3.4.3 Dialogi

Dialogin tavoitteella tarkoitan kahta asiaa suunnittelemani opetuskokeilun yhteydessä. Ensinnäkin viittaan sillä aiemmin esiteltyyn, esimerkiksi Freiren (2005) ja hooksin (2007) käyttämään pedagogiseen menetelmään, jossa opetus perustuu kaikkien oppimisprosessissa osallisina olevien väliseen vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnalliseen tiedon rakentamiseen. Dialogisuuden tavoitteisiin kuului, että opetuksessa on sija oppilaiden kokemusmaailmalle ja mielipiteille ja opetus rakentuu monenlaisille puheenvuoroille. Opetus on ongelma- ja prosessikeskeistä

ja perustuu oppilaiden omaan ilmaisuun. (Freire 2005, hooks 2007.) Tässä opetuskokeilussa oppimisprosessin lähtökohtana olivat nuorten omat kokemukset ja ajatukset, joiden ilmaisukanavana taidetyöskentely toimi.

Toiseksi viitataan opetuskokeilun toiminnan muotoon, jossa muodostettiin välillisesti dialoginen suhde kahden eri opetusryhmän välille niin, että oppilaiden tekemät taideproduktiot toimivat ajattelun herättäjinä ja henkilökohtaisten kokemusten välittäjinä ryhmien välillä. Nuorten taidetyöskentely toimi kommunikaation ja arkielämän kokemuksiin pohjaavien kokemusten välittämisen keinona opetuskokeilussa, jossa konkreettista kohtaamista ja keskustelua ei kuitenkaan tapahtunut. Tämän taidetyöskentelyyn pohjaavan kommunikaation tehtävänä oli toimia eräänlaisena kohtaamisen paikkana (toistuva teema monikulttuurista kasvatusta käsittelevissä kirjoituksissa, esim. Pääjoki 2004, Honkasalo 2011, Oikarinen-Jabai 2014a/b).

3.5 OPETUSKOEILUN PAIKANTUMINEN

Opinnäytettä kirjoittaessani luin tekstejä, joissa kulttuurikontekstissa tapahtuvaa opetusta nimitettiin vaihtelevasti ja eri painotuksissa muun muassa globaalikasvatukseksi (esim. Prusskij & Salmio 2014), kansaivälisyyskasvatukseksi (monet erilaisten järjestöjen ja organisaatioiden kasvattajille laatimat oppaat ja tietopankit, esim. Taksvärkki ry, Rauhankasvatusinstituutti ja Maailmankoulu) sekä monikulttuuriseksi kasvatukseksi (esim. Pääjoki 2004, Sitomaniemi-San 2009). Eri nimitykset kantoivat erilaisia viestejä. Esimerkiksi Plan Suomen taide- ja mediakasvatusoppaassa kirjoitetaan näin: *"Plan Suomen globaalikasvatus lisää ymmärrystä lapsen oikeuksista ja kehitysyhteistyöstä. Sen avulla kasvatetaan kriittisiä kansalaisia ja kannustetaan osallistumaan toimintaan lapsen oikeuksien toteutumisen puolesta"* (Prusskij & Salmio 2014, 5). Monikulttuurisuus oli lähdekirjallisuudessa yleisimmin esiintyvä termi kuvaamaan erilaisten ryhmien kanssa tehtyjä projekteja, ja osalla kirjoittajista (Pääjoki 2004, Honkasalo 2011) oli kriittinen lähestymistapa termin käyttöön.

Monikulttuurisuutta taidekasvatuspuheessa tutkineen Pääjoen mukaan monikulttuurinen taidekasvatus nousi keskusteluun ja tärkeäksi taidekasvatuksen osa-alueeksi erityisesti 1990-luvulla muiden tieteenalojen ja yhteiskunnallisen keskustelun myötä. Se ei sijoitu suoraan taidekasvatuksen luokittelujen alle, vaan muodostaa polveilevan keskustelun linkittyen erilaisiin taide- ja oppimiskäsityk-

siin, ja siihen liittyikin monia erilaisia näkökulmia. Myös monikulttuurisuuden käsite on Pääjoen mukaan hajaantunut. Sillä viitataan usein arkikielessä etnisyyteen ja maahanmuuttajuuteen, mutta myös esimerkiksi sukupuoleen ja vammaisuuteen. Kasvatuksen kontekstissa yleisen käsityksen mukaan monikulttuurisuudella tarkoitettaisiin tilannetta, jossa etniset tai kulttuuriset ryhmät ovat yhdenvertaisessa asemassa ja vastavuoroisesti kunnioittavassa suhteessa toisiinsa nähden. Käsitys on Pääjoen mukaan vahvasti ideologinen ja tavoitteellinen. Sen on katsottu nojautuvan länsimaisiin liberalismiin ja individualismin arvoihin ja jopa differentialismin ajatteluun. Ylängön (ks. Ylänkö 2001: Monikulttuurisuusharhoja, julkaisussa *Monitori* 2/2001) mukaan käsite ei ole käyttökelpoinen, vaan ennemmin valtakulttuurinen suuntaus, joka *"vain syrjäyttää muita paikallisia ja alueellisia tapoja hahmottaa ihmiskunnan kulttuurista kirjoa"*. Pääjoen mukaan monikulttuurisuuden käsite on kuitenkin niin käytetty, ettei sitä voida poistaa keskustelusta. (Pääjoki 2004, 10.)

Nuoristotyötä monikulttuurisissa yhteyksissä tutkinut Veronika Honkasalo (2011, 17) ei pidä monikulttuurisuutta valmiina määritelmänä vaan tarkastelee sitä, miten käsitettä käytetään tietyssä kontekstissa. Honkasalo kirjoittaa: *"Tämä tutkimusorientaatio pyrkii osaltaan osoittamaan, ettei monikulttuurisuutta tai tasa-arvoa voida tarkastella asioina, jotka olisivat luonnollisesti pysyviä tai ongelmattomia. Kiinnostavaa sen sijaan on, minkälaisia seuraamuksia erilaisilla ymmärrystavoilla on ja mitkä määrittelytavat nousevat käytännössä muita määrittelytapoja keskeisempään asemaan."* Honkasalo liittää kriittiseen tutkimusorientaatioon ajatuksen, ettei käsitteille oleteta yhtä tiettyä oikeaa määrittelytapaa.

Pääjoki on lastenkulttuurin parissa työskennellessään kohdannut toistuvasti taidekasvattajien kysymyksiä siitä, miten kulttuuria voitaisiin opettaa lapsille. Pääjoki näkee kysymyksen ongelmallisena, sillä se pitää sisällään ajatuksen kulttuurista, joka on jollakulla ja jota pitäisi jakaa. Sen sijaan Pääjoki näkee, että me kaikki olemme osana tuottamassa kulttuuria, ja taidekasvatuksen paikaksi tulisikin tuoda erilaiset kulttuurin tuottamisen tavat jaettavaksi yhteisesti sekä tarjota tila kulttuuriselle kohtaamiselle. (Pääjoki 2004, 11.) Monikulttuurisen taidekasvatuksen ristiinäkseen on myös nähty sen tapa määritellä kulttuureja länsimaisista lähtökohdista. Siihen sisältyy ajatus, että kulttuurisia kysymyksiä voitaisiin käsitellä universaaleiksi miellettyjen käsitteiden ("ihminen", "rotu") avulla ja samalla unohtaen, että käsitteet ovat kulttuurisesti rakennettuja. Tästä syntyy asetelma, jossa tavoitteena on kohtaaminen, mutta toiminnassa ei huomioida toisenlaisia käsitejärjestelmiä. (Pääjoki 2004, 36.)

Pääjoen mukaan monikulttuurisen taidekasvatuksen kertomuksille on leimallista ajatus taiteesta muutoksen välineenä. Pääjoki vertaa länsimaisiin kulttuurisiin arvoihin pohjaavaa ja sulauttavaa perinteistä taidekasvatusta monikulttuuriseen taidekasvatukseen, jossa kulttuuriset erot pyritään tekemään näkyviksi ja samalla muuttamaan käsityksiä maailmasta. Pääjoki kirjoittaa: *"Tämän muutoksen kerronnassa korostetaan kulttuurisen merkitystä taiteeseen liittyvän ymmärryksen avajana. Samalla, ongelmallisesti, taiteen subjektiivinen puoli ja toisaalta kyky ylittää kulttuurisia rajoja jää kerronnassa jalkoihin."* (Pääjoki 2004, 31.)

Opetuskokeilun nimeäminen olikin jossain määrin vaikeaa. Kahdessa eri maassa tapahtuva opetuskokeilu ohjasi kulttuuriin liittyvien kysymysten äärelle, ja se osui si helposti monikulttuurisen taidekasvatuksen kenttään. Suunnitelmissa ja luonnoksissa kutsuin sitä *kulttuurienväliseksi* opetuskokeiluksi, ja pohdiskelin keinoja rakentaa kohtaamisia *eri kulttuureista* tulevien nuorten välille. Nämä nimitykset pitivät sisällään viestejä, joita en suunnittelun edetessä enää halunnut korostaa. Tähän vaikutti myös suunnittelun aikana lukemani kirjallisuus. Pääjoen mukaan monikulttuurisen taidekasvatuksen riskinä on pahimmillaan nähdä kulttuuriset ryhmät homogeenisinä ja pysyvinä. Kasvatuksen käytänteissä ei saisi unohtaa kulttuurin rakennettua ja jatkuvassa liikkeessä olevaa luonnetta. (Pääjoki 2004, 15.) Jouduinkin projektin aikana miettimään, mitä tarkoitan kulttuurienvälisellä opetuskokeilulla. Mitä nämä kulttuurit oikeastaan ovat, ja mitä niiden välillä tapahtuu? Millä perusteella pidän niitä erilaisina? Ennen ryhmiin tutustumista en tiennyt ryhmistä juuri muuta kuin niiden maantieteellisen sijainnin.

Päätin itse olla nimeämättä opetuskokeiluani monikulttuuriseksi taidekasvatuskokeiluksi, sillä en halunnut korostaa vastakkainasettelua ryhmien välillä. Käytän termiä kuitenkin niissä yhteyksissä, missä se esiintyy käyttämässäni lähdekirjallisuudessa.



Bourj el-Barajnehin keskuksen seinällä oli solidaarisuutta kuvaava piirustus.

4. OPETUSKOKEILU: TAIDESILTA

4.1 YHTEISTYÖTAHOT

Opetuskokeilu oli yhtenäinen kokonaisuus, jonka alla oli kuitenkin kaksi erillistä opetuskokonaisuutta omine ”työryhmineen”. Kaikkien yhteistyökumppaneiden kanssa kommunikointi ja yhteistyön tekeminen oli etenkin alkuvaiheessa mutkallista. Opetuskokeilun loppua kohti Suomen ryhmän sitoutuneisuus opetuskokeilua kohtaan alkoi kuitenkin rakoilla aikataulullisten ongelmien takia. Kevään nopea eteneminen yllätti kaikki, ja opetuskokeilua ei saatu vietyä loppuun suunnitelmien mukaisesti.

Libanonissa tärkeimmät yhteistyökumppanini olivat Psykologien Sosiaalinen Vastuu ry:n Kirsti Palonen ja tulkkina toiminut Hanan Dabdoub. Kirsti Palonen on psykologi ja psykoterapeutti, joka on tehnyt kriisi- ja katastrofityötä Suomessa ja ulkomailla. Hän on ollut osallisena erityisesti Libanonin palestiinalaispakolaisten tukitoiminnassa Psykologien Sosiaalinen Vastuu ry:ssä. Yhteistyöni Kirsti Palosen kanssa mahdollisti opetuskokeilun viemisen Bourj el-Barajnehin pakolaisleiriin. Kirsti on toiminut pitkään PSV:n hankkeissa Libanonissa useilla pakolaisleireillä, ja hänen kauttaan olimme yhteydessä PSV:n yhteistyöjärjestöön Beit Atfal Assumoudiin (BAS, National Institution of Social Care & Vocational Training). BAS on uskonnollisesti ja poliittisesti sitoutumaton kansalaisjärjestö, joka työskentelee Libanonissa olevien palestiinalaisyhteisöjen hyväksi. Järjestö on perustettu 1976 Tal el-Zaatarin verilöylyssä perheenjäseniään menettäneiden lasten avuksi. BAS:n facebook-sivulla⁶ järjestön tavoitteet listataan näin:

- *To improve the socio-economic situation of sponsored*
- *To provide youth with a platform for self-expression and to open dialogue with youth from other countries.*

6

www.facebook.com/BeitAtfalAssumoud/info?tab=page_info

- *To develop economic and professional opportunities for youth through gender balanced programs.*
- *To preserve the Palestinian identity by keeping alive its cultural heritage and transmitting this to new generations.*

Kirsti matkusti Beirutin opetuskokeilun suunnitteluvaiheen aikana ja esitteli opetuskokeilun idean BAS:n työntekijöille. Tämän lisäksi lähetin kirjeen BAS:n johtajalle Kassem Ainalle, joka hyväksyi projektisuunnitelman. Muita lupia opetuskokeilun toteuttamiseen ei tarvittu. Opetuskokeilun aikana sain mielestäni toimia hyvin itsenäisesti, ja järjestöt eivät puuttuneet tekemisiini tai asettaneet minulle tavoitteita.

Libanonissa työpajojen alkuun asti asiat etenivät niin, että Kirsti kommunikoi BAS-järjestön työntekijöiden kanssa ja välitti informaatiota minun ja heidän välillään. Meillä oli useita vaihtoehtoja opetuskokeilun kohteeksi. Lopulta minulle tarjottiin mahdollisuutta järjestää opetuskokeilu Bourj el-Barajnehin pakolaisleirissä Beirutissa. Sain kuulla, että Bourj el-Barajnehin pakolaisleirissä ei ollut yhtä paljoa vapaaehtoistyöntekijöiden järjestämää ohjelmaa kuin suuremmilla leireillä. Esimerkiksi Shatilan pakolaisleirissä kerrottiin olevan ylitarjontaaakin vapaaehtois-toiminnasta.

Bourj el-Barajnehisssa sain tulkikseni ja työparikseni n. 30-vuotiaan Hanan Daboubin. Ennen opetuskokeilun alkua lähetin Hananille kirjeen jossa selitin opetuskokeilun taustoja ja toiveitani tulkkaamisen suhteen. Tapasimme myös ennen opetuskokeilun alkua, ja Hanan ymmärsi opetuskokeilun tavoitteet ja roolinsa työpajoissa. Tulimme hyvin toimeen ja meillä oli koko opetuskokeilun ajan avoin keskustelusuhde. Olimme Kirstin kanssa hyvin tyytyväisiä Hananin osuuteen opetuskokeilussa. Seuraavana ote päiväkirjastani, jossa pohdin Hananin toimintaa tulkkina:

Hanan oli lukenut ennakkoon herra Kassemille lähettämäni kirjeen työpajan tavoitteista, ja hän tuntui ymmärtävän idean hyvin. Ohjeisiin häntä vielä ennen työpajaa keskustelemalla. Hanan tuntui käsittävän hyvin ajatuksen siitä, ettei oppilaita ohjata tietynlaiseen tekemiseen vaan heidän ideansa hyväksytään sellaisinaan. Varsinkin alussa tämä toimi hyvin, myöhemmin kun tehtävät vaikeutuivat, alkoi Hanan antaa enemmän esimerkkejä oma-aloitteisesti. Joissain tilanteissa Hanan otti aika paljon tilaa omalle opettamiselleen ja antoi runsaasti esimerkkejä, joista en aina ihan pysynyt kärryillä. Kuitenkin aina kun pyysin saada käännöksen, palattiin takaisin alkuperäiseen ajatukseen ja Hanan myös usein muisti itse mainita ja perustella, mitä opetti.

Uskon, että ryhmän motivoituneisuus oli isolta osalta Hananin ansiota. Hananin luonteva olemus nuorten kanssa helpotti myös minua. Hän selvästi kunnioitti nuoria ja ymmärsi, että työpaja on nuoria ja heidän ideoitaan varten. (Päiväkirja 17.4.2014)

Suomessa yhteistyökouluna oli helsinkiläisen peruskoulun yläkoulu. Otin ensimmäisenä yhteyttä helsinkiläisen peruskoulun rehtoriin. Vastaanotto oli kiinnostunut ja minut toivotettiin tervetulleeksi. Yhteydenpito kuitenkin katkesi hetkeksi, ja myöhemmin rehtori ohjasi minut ottamaan suoraan yhteyttä koulun kuvataideopettajaan Anniin. Myös Anni esitti olevansa kiinnostunut projektista, mutta juuri hoitovapaalta töihin palattuaan tarvitsi aikaa päästä kiinni arkeen. Sovimme, että opetuskokeilu aloitetaan myöhemmin kevään puolella. Koulussa suhtauduttiin alusta alkaen myönteisesti opetuskokeiluun ja ilmaistiin, että vastaavanlaiset projektit ovat tervetulleita ja niitä toivotaan jatkossakin. Opetuskokeilun sijoittaminen kevätlukukauden tunteihin ei kuitenkaan sujunut ongelmitta ja aikataulujen yhteensovittamisen epäonnistuminen projektin loppuvaiheessa johti siihen, että olennainen osa opetuskokeilusta jäi toteutumatta, eikä taidevaihdon jatkumiselle ollut edellytyksiä opetuskokeilun päätyttyä.

Opetuskokeilulle määrittämieni tavoitteiden mukaisesti minulle oli tärkeää pitää opetuskokeilun suunnitteleminen avoimena myös yhteistyökumppaneille. Kirsti oli aktiivisessa roolissa opetuskokeilun suunnittelussa, ja monesti suunnitelmat ja ideat etenivät hänen kanssaan keskustellessa. Ajatukset olivat yleensä minulta lähtöisin ja sitten puhuimme niistä yhdessä ja Kirsti toi oman lisänsä. Kirstin osallisuus opetuskokeilun toteutumisen suhteen oli merkittävä niin käytännön asioissa kuin myös ideoinnissa. Helsingin ryhmän opettaja vaikutti alusta asti kiinnostuneelta ja halukkaalta olla mukana opetuskokeilussa, ja myös hänen kanssaan käydyt keskustelut vaikuttivat osaltaan opetuskokeilun etenemiseen.

Sain vapaat mahdollisuudet toteuttaa opetuskokeiluni haluamallani tavalla sekä Suomessa että pakolaisleirissä, eikä suunnitelmiini esitetty merkittäviä muutostoiveita. Kaikki yhteistyökumppanit kunnioittivat toiveitani ryhmien ohjaamisen tavoista. Voikin olla, etteivät ne poikenneet suuresti heidän omista tavoistaan ja tavoitteistaan. Ajatus siitä, ettei opetus olisi opettajajohtoista ja esimerkiksi tekniikoiden oppimiseen painottuvaa, oli yhteistyökumppaneille jossain määrin uusi mutta ei ainakaan Helsingin ryhmän opettajalle vieras. Opetuskokeilun tavoitteet tunnuttiin ymmärtävän hyvin. Etenkin yhteistyö Kirstin ja Hananin kanssa vaikutti mielestäni myönteisellä tavalla opetuskokeilun sujuvuuteen, myös Annin kiinnostus projektia kohtaan loi myönteisen pohjan opetuskokeilun toteuttamiselle.

4.2 OPETUSKOEILUN PUITTEET

Helsingissä opetuskokeilu järjestettiin koulun kuvataideluokassa osana kevään valinnaisen kuvataiteen kurssia. Opetus sijoittui sellaisiin aikoihin, jolloin ryhmällä olisi muutenkin kuvataidetunti. Tapasimme kerran viikossa torstaiaamuisin maaliskuussa kolme kertaa ja toukokuussa yhden kerran kevään viimeisellä kuvataidetunnilla. Tätä edelsi tutustumiskäynti helmikuussa, jolloin projekti ei vielä varsinaisesti alkanut. Kevään teemana olivat ihmisoikeudet. Ennen opetuskokeilua ryhmässä oli tehty ihmisoikeusjulisteita ja käyty katsomassa poliittisen valokuvan näyttelyä. Opetuskokeilun ensimmäisen kerran alussa luokassa muisteltiin Annin johdattamana edelliskerran valokuvan näyttelyä ja juteltiin siitä, miten opetuskokeilun voi ajatella myös liittyvän ihmisoikeuskysymyksiin yhteistyöryhmän ollessa palestiinalaispakolaisleirissä. Palestiinalaiskysymyksestä ei kuitenkaan keskusteltu paljoa, sillä halusin antaa painoarvon nuorten omille kokemuksille ja ilmaisulle.

Luokka, jossa opetuskokeilu järjestettiin, oli melko runsaasti varusteltu (taidemateriaalit, laitteet) yläkoulun kuvataideluokka. Luokassa oli neljä pöytäryhmää, joiden ääreen opiskelijat asettuivat osittain omatoimisesti ja osittain Annin ohjaamana. Luokan etuosassa oli taulu ja valkokangas sekä tietokone ja muita teknisiä laitteita, joiden käytön vuoksi aloitin yleensä opetuskerrat seisomalla luokan etuosassa. Vapaata liikkumistilaa ei ollut paljoa, eikä luokan järjestystä muutettu opetuskokeilun aikana. Tuntien alussa olin ”opettajan paikalla” ja oppilaat pöytien ääressä. Olisin kuitenkin toivonut, että luokan järjestys olisi muistuttanut vähemmän perinteistä luokka-asetelmaa, jossa opettaja erottaa asemansa paikallaan luokan edessä ja oppilaiden fyysinen tila olisi ollut laajempi kuin pöytien ääressä. Yritin rikkoa tätä asetelmaa liikkumalla tuntien aikana.

Matkustin Beirutiin huhtikuussa, Helsingin ryhmän ensimmäisten kolmen tapaamisen jälkeen. Toisin kuin Helsingin ryhmän kohdalla, en tiennyt ennalta Bourj el-Barajnehin ryhmän taustoja taideopetuksen suhteen. Olin ennen opetuskokeilua tietoinen siitä, että opetusryhmien välillä saattaa vallita epäsymmetrinen asetelma kuvataideopetuksen suhteen. Suomalaisessa yläkoulussa kaikki ovat opiskelleet kuvataidetta usean vuoden ajan, mutta toisen ryhmän kuvataideopetushistoriaa ja opetuksen käytänteitä en tuntenut. Kirstiltä olin kuullut jonkin verran yleisesti siitä, minkälaisia teemoja pakolaisleirien taidetyöskentelyssä oli hänen kokemustensa mukaan aiemmin käsitelty. Yleensä ne liittyivät raskaisiin aiheisiin, kuten sotaan ja menetykseen.



Katunäkymää Shatilassa, joka oli Bourj el-Barajenehin tapaan Beirutissa sijaitseva palestiinalaispakolaisleiri.

Pakolaisleirissä elinolosuhteet olivat vaatimattomat. Leirit ovat nykyisellään köyhien asuttamia kaupunginosia, joissa valtaväestö on palestiinalaisia. Alue oli rakennettu talohökkeleistä ja kokoonsa nähden hyvin ahtaasti asutettu. Rakennukset olivat huonokuntoisia, ja kaikkialla roikkui pään korkeudella sähköjohtoja ja vesiputkia. Tiet ja kujat olivat kapeita, ja välillä talojen välistä ei näkynyt taivasta. Rakennusten alimmat kerrokset olivat täynnä liikkeitä kaupoista ja kahviloista kauneussalonkeihin. Bourj el-Barajnehin keskus, jossa opetuskokeilu pidettiin, oli sisältä hyväkuntoinen. Pidimme opetuskokeilun yläkerrassa olleessa luokahuoneessa. Huone oli pastellisävyinen ja kalusteet oli mitoitettu pienille lapsille. Seinille oli ripustettu paljon opetustauluja ja huone oli muutenkin värikäs ja täynnä virikkeitä. Pöydät olivat pieniä ja helposti liikuteltavissa. Näin saimme muokattua tilan järjestystä kuhunkin tarkoitukseen sopivaksi. Välillä työskenneltiin pöytien ääressä, keskusteluiden aikana taas asettelimme tuolit puolikaareen, jotta kaikki näkisivät toisensa. Välillä kaikki kalusteet siirrettiin syrjään vapaan oleskelun ajaksi. Tilassa esimerkiksi hypittiin hyppynarua.

Moni asia tapahtui opetuskokeilun aikana kuin itsestään. Opetuskokeilun alkaessa oppilaat ilmeistyivät luokkaan, ja muutama tuli vielä aloituksen jälkeenkin jonkun työntekijän saattamana. Aina en pysynyt perillä siitä, kuka työntekijä teki mitäkin, mutta kaikki kuitenkin tapahtui sujuvasti.

4.3 RYHMÄT JA ILMAPIIRI

Helsinki

Helsingin ryhmän opettaja kertoi etukäteen joitain tietoja opettamistaan ryhmistä, ja valitsimme yhdessä opetuskokeiluun yhdeksännen luokan valinnaisen kuvataiteen ryhmän. Valintaan vaikutti pääasiassa ryhmäkokoo (10 oppilasta), se tuntui sopivan pieneltä tällaiseen projektiin. Ryhmän alkukevään ohjelmaan oli kuulunut ihmisoikeuskysymysten käsittelyä, joten opetuskokeilua edeltävä opetus oli myös jossain määrin linjassa opetuskokeilun tavoitteiden kanssa. Ennen opetuskokeilun alkua kävin tutustumassa ryhmään yhdellä oppitunnilla ja kertomassa tulevasta opetuskokeilusta. Pidin tutustumiskertaa tärkeänä, sillä siinä tulisin vaikuttaneeksi oppilaiden suhtautumiseen opetuskokeilua kohtaan. Tähän aikaan luin paljon kriittisen ja feministisen pedagogiikan kirjallisuutta, erityisesti koskien tiedon muodostamista, ja pidin esittelykerran onnistumista tärkeänä. Kerrottua opetuskokeilusta jäin seuraamaan oppituntia.

Ote tutkimuspäiväkirjasta tutustumiskerran aikana:

Ryhmään kuuluu 10 oppilasta. Alustuksen ajan melkein kaikki kuuntelivat kohteliaasti hiljaa. Hieman levottomuutta oli havaittavissa takapöydän keskuudessa. Yritin parhaani mukaan rohkaista nuoria kommentoimaan ja kysymään, ja joitakin varovaisia tarkentavia kysymyksiä heräsi lopulta. Sen ihmeempää keskustelua ei syntynyt, mitä vähän osasin odottaakin. Halusin kuitenkin rohkaista siihen, että jos kysymyksiä ilmenee myöhemmin, kirjoitetaan ne ylös ja otetaan esille myöhemmin. Taisin hokea samaa aika moneen kertaan. Toivottavasti tuli siis selväksi, että kommentoiminen ja osallistuminen on toivottavaa.

Hiljainen yleistunnelma, takapöydässä jutellaan ja vitkutellaan vähän, etupöydän oppilaat tekevät keskittyneesti töitä. Työn alla on ihmisoikeusjuliste. Talviloman jälkeen ryhmä menee katsomaan poliittisen valokuvan näyttelyä, ja sen jälkeen alkaa meidän projekti. Ryhmä saa siis varsinaisen ihmisoikeuspaketin keväälle. Toivottavasti aiemmat tunnit vähän pohjustavat meidän projektia ja tuovat siihen mielekkyyttä. (Päiväkirja 12.2.2015)

Käyttäytymistäni ryhmän edessä ohjasi varmasti oma jännitykseni siitä, saanko sanallistettua projektin merkityksen niin, että ryhmäläiset kiinnostuisivat aidosti siitä. Pelkäsin, että projektiin suhtaudutaan osana koulutyöskentelyä, jonakin pakollisena ja epäkiinnostavana. Tämä myös kieli ennakkokäsityksistäni yläkoulu-ryhmää kohtaan. Oma roolini oli tässä kohtaa vaikeasti määriteltävissä. Toisaalta olin luokan edessä opettajan roolissa, toisaalta jotakin ulkopuolista, koulun ulkoa tullut projektin vetäjä.

Helsingin ryhmässä yli puolet oppilaista suhtautui opetuskokeiluun kiinnostuneesti ja osallistui työskentelyyn aktiivisesti. Opetuskertoja kuitenkin hallitsi joidenkin ryhmäläisten äänekäs vastarinta ja vähäinen kiinnostus ja motivoituneisuus opetuskokeilua kohtaan. Oppilaiden aktivointi edellytti paljon rohkaisua ja innostamista. Aistin isosta osasta oppilaita, että kiinnostusta projektiin löytyy, mutta osallistuminen keskusteluun oli monesti vaisua ja vaati paljon rohkaisua. Koinkin, että oppilaiden motivoituneisuus tuli parhaiten esille kahdenkeskisissä tai pienryhmissä käydyissä keskusteluissa. Näissä tilanteissa välittyi joidenkin oppilaiden vilpittömältä tuntuva kiinnostus yhteistyöryhmää ja projektia kohtaan, ja joku käsitteli myös raskaita ja henkilökohtaisia aiheita taidetyöskentelyssään. Ristiriitainen tunnelma sai minut ajoittain epäilemään omaa kyvykkyyttäni opettajana ja innostajana tuntien aikana, ja tämä epävarmuus saattoi osaltaan ruokkia tilannetta. Ryhmän opettaja Anni oli kuitenkin aktiivisesti tukena vaikeissa tilanteissa ja hänen huumorintajunsa auttoi monissa hetkissä.

Suunnitteluvaiheessa minulta kysyttiin minkälainen toivoisin ryhmän olevan, ja leirin keskuksen työntekijät kokoaisivat sopivan ryhmän toiveideni perusteella keskuksessa kevätloma-aktiviteetteja viettävistä nuorista. Itse en tapaisi ryhmää ennen opetuskokeilun alkua. Vastasin tähän toiveen ryhmän koosta ja alustavasta ryhmäläisten iästä. Toivoin noin kymmenen hengen ryhmää yläkouluikäisiä nuoria. Minulta kysyttiin myös, toivonko jonkinlaista sukupuolijakaumaa, esimerkiksi siten että tyttöjä ja poikia on saman verran kuin Suomen ryhmässä. Painotin, ettei sukupuoli vaikuta osallistumiseen.

Sain myös vaikuttaa siihen, ovatko ryhmäläiset palestiinalaispakolaisia vai hiljattain Syyriasta tulleita. Keskustelimme asiasta Kirstin kanssa. Alun perin ajattelin, että ryhmän olisi oltava kaikille avoin, mutta tulimme kuitenkin keskustelussamme siihen tulokseen, että voisi olla eettisesti ongelmallista teettää omaa elämää käsitteleviä töitä kriisitilanteesta hiljattain tulleille. Esitin toiveen, että ryhmään otettaisiin sellaisia nuoria, jotka ovat asuneet pakolaisleirissä jo jonkin aikaa.

Ryhmä ei kuitenkaan aloittaessa ollut suljettu ja täysin muotoutunut, ja kaksi nuorta liittyi ryhmään ensimmäisen oppitunnin aikana. Toinen näistä myöhemmin tulleista oli hiljattain Syyriasta paennut poika, ja tämän johdosta otimme työpajojen sisällöt Kirstin kanssa uudelleen keskusteluun. Kirsti oli sitä mieltä, että suunnittelemamme tulevaisuuden käsittely saattaisi olla liian raskasta pojalle. Muutimme suunnitelmaa niin, että tulevaisuuden ajankohdan sai valita itse ja se saattoi koskea hyvinkin lähitulevaisuutta.

Ryhmäläiset olivat hiukan nuorempia kuin Helsingin ryhmässä, ja luokan asetelma oli vielä koulumaisempi kuin Helsingissä. Roolit olivat selkeät: minä ja Hanan ohjasimme, oppilaat tekivät. Tähän mahdollisesti vaikutti osaltaan se, ettei meillä ollut yhteistä kieltä ja tulkkaamisen vuoksi puhe oli aina jaksoittaista ja katkonaista. Lisäksi paikalla oli Kirsti, joka valokuvasi ja aina välillä osallistui myös opetukseen. Hän oli kuitenkin selvästi sivuroolissa tukemassa ja tarkkailemassa.

Ryhmän kanssa syntyi nopeasti mukava ilmapiiri. Nuoret olivat yhteistyöhaluisia ja kohteliaita ja osallistuivat kaikkeen aktiivisesti. Tehtäviin paneuduttiin intensiivisesti ja luokassa oli aivan hiljaista työskentelyn aikana. Aiemmissa workhopeissa oli sekä Kirstin että Hananin mukaan ollut levottomuutta ja vähemmän motivoituneisuutta, ja Hanan ihmettelikin nuorten keskittyneisyyttä jokaisella opetuskerralla.

la. Lisäksi yllätyimme siitä, miten hyvin nuoret puhuivat englantia. Opetusryhmän lisäksi tunnelmaan vaikuttivat muutkin asiat matkan aikana. Opetuskokeilu alkoi vasta matkan kolmantena päivänä, ja ensimmäiset kaksi päivää sain tutustua Beirutiin rauhassa. Kävimme matkan aikana useita kertoja yhteistyöjärjestö BAS:n toimistoilla, myös Shatilan pakolaisleirissä. Useimmiten käynneillä käsiteltiin asioita, jotka eivät liittyneet minuun, joten seurasin vain sivusta. Minutkin kuitenkin toivotettiin tervetulleeksi kaikkialla, ja lämmin ja vieraanvarainen ilmapiiri vaikutti varmasti myönteisesti mielentilaani myös opetuskokeilun aikana. Meillä oli paljon vapaa-aikaa Beirutissa ja iltaisin ehdin kirjoittaa muistiinpanoja ja käydä Kirstin kanssa läpi opetuskokeilua. Teimme yhdessä hienosäätöä suunnitelmiin ja niihin vaikuttivat myös Kirstin aiemmat kokemukset ja ammattitaito.

Hanan ja oppilaita opetuskokeilun aikana Bourj el-Barajnehissa.



4.4 TEEMAT JA TOIMINTA

4.4.1 Mitä opetuskokeilussa tehtiin

Opetuskokeilun kulku

Opetuskokeilussa oli tarkoitus toteuttaa kaksi työskentelykokonaisuutta, joista molemmat toteutuivat Bourj el-Barajnehissa, mutta Helsingissä vain ensimmäinen. Näistä kahdesta työskentelykokonaisuudesta oli tarkoitus muodostaa taidevaihto ryhmien välille ja aloittaa yhteydenpito, jota ryhmät voisivat halutessaan jatkaa itsenäisesti opetuskokeilun aikana perustetussa blogissa.

Opetuskokeilun aikajana:

Helsinki, maaliskuu (3 työpajakertaa viikon välein)

1. Kuvanovelli: arki

Bourj el-Barajneh, huhtikuu (3 työpajakertaa peräkkäisinä päivinä)

2. Kuvanovelli: arki
3. Helsingin ryhmän kuvanovelleihin perehtyminen, keskustelu
4. Animaatio (blogiin): tulevaisuus

Helsinki, toukokuu

5. Bourj el-Barajnehin ryhmän kuvanovelleihin perehtyminen, keskustelu (yksi tapaaminen)
6. Animaatio: tulevaisuus (ei toteutunut koko ryhmällä)
7. Keskustelu animaatioiden pohjalta (ei toteutunut)
8. Blogin päivittäminen, keskusteluyhteyden ylläpito (ei toteutunut)

Opetuskokeilu sijoittui keväällä 2015 maaliskuun ja toukokuun väliselle ajalle.

Työpajat toteutettiin vuorotellen maiden välillä niin, että ensin Helsingin ryhmän kanssa pidettiin maaliskuussa kolmen opetuskerran mittainen jakso, jossa opetuskerrat sijoittuivat ryhmän normaalien 75-90 minuutin mittaisten kuvataidetuntien ajalle kerran viikossa. Tämän jakson aikana toteutettiin opetuskokeilun ensimmäinen tehtäväkokonaisuus, arkielämää käsittelevä kuvanovelli. Tämän jälkeen matkustin Libanoniin huhtikuussa Helsingin ryhmäläisten työt mukaan.

Bourj el-Barajnehin ryhmän kanssa opetuskokeilu oli aikataulullisesti eri muotoinen, sillä kolme opetuskertaa tapahtuivat peräkkäisinä päivinä ja opetuskokeilun

kolme osaa (ensimmäinen tehtäväkokonaisuus, toisesta ryhmästä lähetettyjen töiden tarkastelu ja niiden pohjalta käyty keskustelu sekä toinen tehtäväkokonaisuus) toteutettiin peräkkäin. Näiden kolmen päivän aikana toteutimme noin kahden tunnin mittaisissa työpajoissa ensin saman kuvanovellitehtävän kuin Helsingin ryhmän kanssa. Tämän jälkeen tutustuimme Suomen ryhmän lähettämiin töihin ja keskustelimme niistä. Lopuksi teimme toisen tehtäväkokonaisuuden, tulevaisuutta käsittelevän stop motion -animaation.

Libanonin matkan jälkeen oli tarkoitus pitää vielä kaksi opetuskertaa Suomen ryhmän kanssa, mutta aikatauluongelmien vuoksi opetuskokeilulle oli varattuna vain yksi opetuskerta, jonka aikana ryhmäläisten piti saada myös kevään muut koulutehtävät valmiiksi. Tarkoituksena oli tehdä sama tulevaisuutta käsittelevä animaatiotehtävä sekä pohjustaa mahdollinen blogiyhteydenpito jatkuvaa taidevaihtoa varten, mutta tämä ei toteutunut. Ehdimme kuitenkin keskustella Bourj el-Barajnehin ryhmäläisten kuvanovelleista.

Piirtäminen ja animaatio taiteen tekemisen välineinä valikoituivat käytännön kysymysten vuoksi: piirustusvälineet (lyijykynät, tussikynät, paperi) ja animaatioon käytetyt iPadit ja Stop Motion -applikaatio olivat helposti saatavilla ja kuljetettavissa maiden välillä sekä siirrettävissä blogiin. Välineelliset ratkaisut eivät olleet ehdottomia, mutta suurin osa oppilaista toteutti tehtävät ehdotusteni mukaisesti. Esittelen opetuskokeilun työskentelysisällön seuraavassa tarkemmin osio kerrallaan. Olin suunnitellut saman tehtäväkokonaisuuden molemmille ryhmille, joten esittelen tässä tehtävät ja ohjeistuksen joitakin yksityiskohtia lukuunottamatta yleisesti. Seuraavissa luvuissa käsitelen tarkemmin ryhmäkohtaisesti opetuskokeilun kulkua.

Tutustuminen

Bourj el-Barajnehissa emme tienneet ennalta, tunsivatko ryhmäläiset toisiaan. Tämän vuoksi aloitimme opetuskokeilun tutustumisleikillä. Tavoitteena oli helpottaa ryhmäytymistä ja luottamuksellisen ilmapiirin syntymistä. Ohjasin Kirstin ehdotuksesta eläinleikin, jossa jokainen kertoi ryhmälle, mikä eläin haluaisi olla. Sen jälkeen vierekkäin istuvat eläimet alkoivat keskustella. Lopuksi ryhmän kanssa jaettiin tarinat eläinten käymistä keskusteluista. Kirsti oli käyttänyt eläinleikkiä omissa projekteissaan ja kokenut sen toimivaksi ryhmäytymisen keinoksi. Leikki sujui hyvin. Eläinten keskustelut käsitelivät ystävystymistä, eikä niissä ollut konflikteja. Kaikki muut keksivät itselleen eläimen, paitsi Ahmad, joka kertoi ettei pidä eläimistä. Tämä herätti hilpeyttä muissa ryhmäläisissä.

Helsingissä ryhmäläiset olivat samalla valinnaisen kuvataiteen kurssilla, joten nuoret tunsivat toisensa entuudestaan. Siksi emme tehneet erityistä tutustumis-harjoitusta ryhmän kanssa.

Ennen ensimmäistä työskentelykokonaisuutta esittelin ryhmille opetuskokeilun yleisen idean. Kerroin suunnittelemastani taidevaihdosta ja opetuskokeilun periaatteesta, jossa minä olen suunnitellut opetuskokeilulle rungon, jota kuitenkin voidaan muokata oppilaiden toiveiden ja ehdotusten mukaisesti. Kerroin, että kaikki ehdottamani on inspiraation herättelyä. Minä pohjustaisin projektin tavoitteiden perusteella lähtöajatuksen työskentelyyn, ja nuoret saisivat kaikissa vaiheissa kommentoida, ideoida, soveltaa ja osallistua opetuskokeilun etenemiseen. Pysyvä rakenne oli tosin se, että ryhmien välillä vaihdettaisiin taideteoksia. Käytännössä tämä tapahtui siten, että yritin aina ryhmälle puhuessani muistuttaa oppilaita kommentoimaan ja ehdottamaan kysymällä esimerkiksi, haluaisiko joku tässä kohtaa kysyä tai ehdottaa jotakin. Selvensin myös, että kaikissa vaiheissa saa kommentoida. Halusin viestiä, että nuoret saavat tehdä aloitteita silloinkin, kun opettaja ei sitä erikseen pyydä. Koin molemmat ryhmät sellaisiksi, että aktiivinen kommentointi edellytti opettajalta paljon rohkaisua.

Kuvanovelli

Ensimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa opetuskokeilun tavoitteita lähestyttiin käsittelemällä nuorten elämiin kuuluvia aihepiirejä oman arjen kuvauksen kautta. Ehdotin käsitteleväksi kuvanovellia, ja nuoret saivat viedä alkuajatuksen halumaansa suuntaan. Kuvanovellissa sai kuvata esimerkiksi kolmen kuvan sarjassa oman elämän arkista hetkeä. Aiempien kokemusteni pohjalta olen todennut, että hetken hiljentyminen, jopa meditatiivinen hetki, auttaa huomion suuntaamisessa tulevaan työskentelyyn ja ideoiden syntymiseen. Halusin kokeilla tätä myös opetuskokeilussa. Aloitimme työskentelyn siten, että jokainen sai pienillä symbolisilla eleillä, sulkemalla silmät tai kääntymällä pois päin muista ihmisistä, ottaa "tilaa" itselleen. Suuntasin nuorten ajatuksia omaan elämään ehdottamalla, että kukin muistelisi hetken aikaa jotakin arkista tapahtumaa lähihistoriasta. Kerroin ryhmäläisille, että minun ideani ja perusteluni arkiselle hetkelle on se, että koen sen parhaiten kuvaavan nuorten todellista elämää. Siksi ehdotin myös, etteivät nuoret tavoittelisi liikaa jotakin erityisen hienoa tai mielenkiintoista, vaan pitäytyisivät jossakin hyvin arkisessa, ehkä lyhyessäkin hetkessä.

Annoin muutaman esimerkin helpottamaan ymmärrystä siitä, mitä tarkoitan arkisella hetkellä. Helsingin ryhmällä oli ollut hiljattain talviloma ja Bourj el-Bara-

jneissa kevätloma, joten ehdotin nuoria muistelemaan esimerkiksi jotakin loman aikana tapahtunutta. Ajallisen esimerkin hetkestä annoin Helsingin ryhmässä siten, että ehdotin miettimään esimerkiksi, mitä tapahtuu aamulla heräämisen jälkeen. Tätä tosin jouduin myöhemmin kyseenalaistamaan liian johdattelevana esimerkkinä, sillä Helsingin ryhmässä syntyi usea aamuhetkeä kuvaava kuvanovelli. Rauhoittumisen aikana kehotin nuoria myös tarkastelemaan mielessään valitsemaansa hetkeen tai tapahtumaan liittyviä visuaalisia yksityiskohtia.

Tämän jälkeen etenimme suunnittelussa konkreettisempaan suuntaan sadutus-menetelmän avulla. Sadutuksessa lasta tai nuorta kehotetaan kertomaan tarina. Tarina saa olla sisällöltään mitä tahansa. Saduttaja kirjaa tarinan ylös sellaisena kuin se on, tekemättä siihen mitään muutoksia ja johdattelematta sitä mihinkään suuntaan. Lopuksi saduttaja lukee kertojalle tarinan, ja kertoja saa tehdä siihen itse halutessaan muutoksia. (Karlsson 2003.) Sadutus tehtiin pareittain. Lähtökohtana oli kertoa lyhyt kertomus arkisesta hetkestä, jota äsken muisteltiin. Tarinan sai kertoa myös mistä tahansa muusta asiasta niin halutessaan. Esittelin sadutuksen menetelmänä, jonka avulla nuoret saavat kertoa omista kokemuksistaan omalla tyyllillään ja saada ne kirjatuksi ylös. Pääpainotus ei ollut niinkään satuilulla, eikä tarkoituksena ollut kohdella nuoria lapsina tai aliarvioida heidän kypsyytään. Seuraava on suora otos äänitteen pohjalta ensimmäiseltä työskentelykerralta Suomen ryhmän kanssa:

Tässä on tärkeää muistaa se, että sadutuksessa joka ikinen tarina, oli se minkä näköinen tai pituinen tahansa, on tärkeä just sellasenaan kun se on. Se antaa just sitä tietoa mitä sillä henkilöllä sillä hetkellä on. Siinä ei tarvii noudattaa mitään tarinankerronnan perinteitä, ei tarvii ottaa mitään paineita et siitä pitäis tulla satu. Te voitte vaan yksinkertaisesti kuvailla sen yhden hetken mitä äsken näitte mielessänne. Se voi olla minkä pituinen tahansa. Saa käyttää puhekieltä. (Helsingin ryhmä, 5.3.2015, äänitteen pohjalta)

Sadutuksen jälkeen etenimme kuvalliseen tarinointiin ja varsinaisten kuvanovellien tekoon. Kuvanovellissa sai kuvata samaa arkista hetkeä visuaalisesti. Sadutuksessa syntynyttä tekstiä käytettiin kuvanovellin ideoinnin apuna, mutta sitä ei tarvinnut liittää työhön. Ehdotin kuvanovellin lähtökohdaksi tehdä kolmen kuvan sarjan valkoiselle paperille tussikyniä käyttäen, ja tätä lähtökohtaa sai muokata omien toiveiden mukaisesti.

Keskustelu

Molemmissa ryhmissä tehtiin ensin omat kuvanovellit, ja sen jälkeen tutkittiin ja käsiteltiin toisesta ryhmästä lähetettyjä töitä. Opetuskokeilulle asettamiini tavoitteisiin kuului, ettei opetus rakentuisi opettajan tiedon ja näkemysten varaan. Suunnittelin töistä käytävän keskustelun siten, että se etenisi mahdollisimman

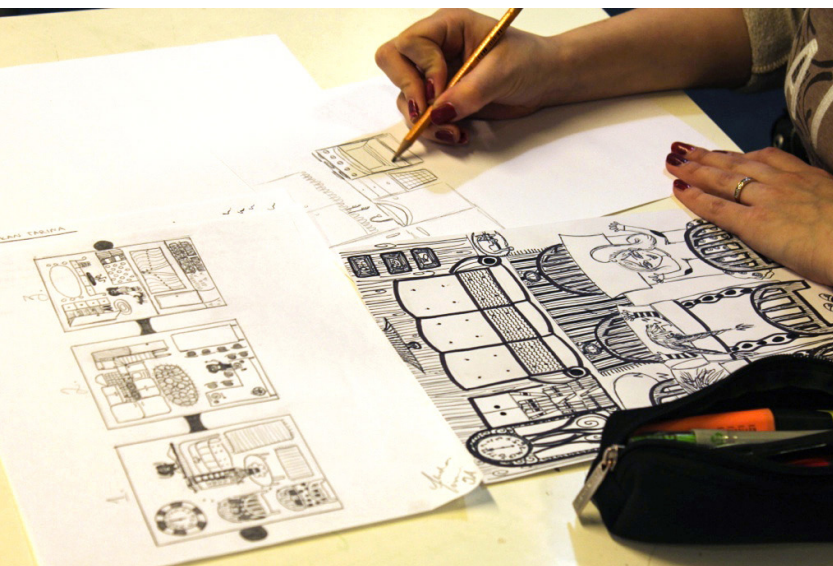
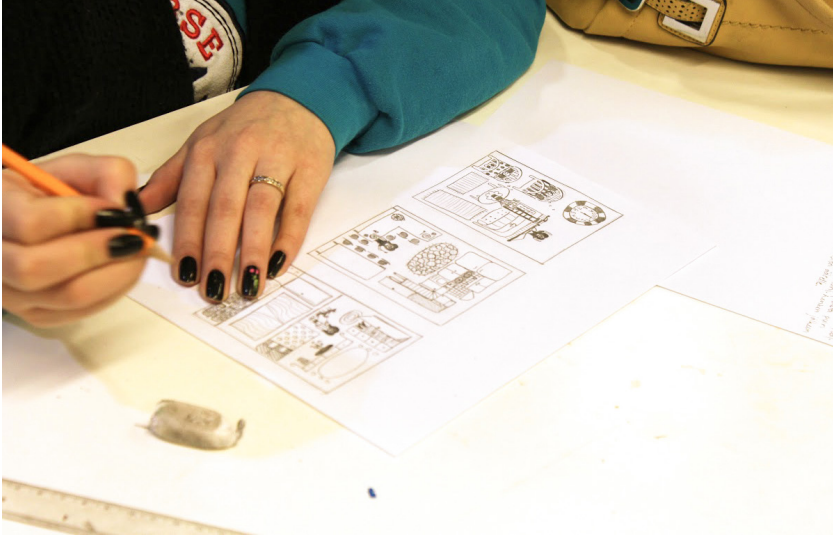
oppilasjohtoisesti, ja keskustelun aloittajina toimisivat oppilaiden puheenvuorot. Keskustelu aloitettiin siten, että nuoret saivat ensin kierrellä itsekseen tutustumassa seinälle ripustettuihin vertaisryhmän töihin ja halutessaan jutella niistä keskenään. Tämän jälkeen nuoret saivat kirjoittaa nimettömästi paperilapuille huomioita, kommentteja tai kysymyksiä valitsemistaan töistä. Tämän idean taustalla olivat omat kokemukseni ujona ja vetäytyvänä oppilaana, joka halusi kuitenkin osallistua aktiivisesti opetukseen. Halusin tarjota erilaisia vaihtoehtoja osallistua keskusteluun, myös niille, jotka eivät voi tai halua puhua ryhmässä (tässä kohtaa toimintani erosi bell hooksin [2007] dialogisuuden mallista, jossa korostetaan kaikkien näkyvää osallistumista opetustilanteeseen).

Tätä seurasi suora reaktiivinen dialogi, jossa kommenttilappuja käytettiin keskustelun aloituspuheenvuoroina. Luin kommentit ääneen ja niihin sai vastata, esittää vastakommentin tai jatkokysymyksen. Minä opettajana annoin yksiselitteisiä vastauksia vain sellaisiin kysymyksiin, jotka koskivat töissä käytettyjä piirtämistekniikoita. Muuten keskustelut etenivät nuorten puheenvuoroilla, ja yritin rohkaista heitä miettimään vastauksia toistensa kysymyksiin. Niiden töiden kohdalla, joita oppilas oli itse selittänyt myös sanallisesti työskentelyn aikana, kerroin mitä oppilas oli itse niistä kertonut. Muuten muistutin, että tekemäni huomiot ovat samalla tavalla oman tulkintani varassa, kuin oppilaidenkin.

Animaatio

Kuvanovellien jälkeen molempien ryhmien oli tarkoitus tehdä omia tulevaisuuden näkymiä tai haaveita koskeva stop motion -animaatio. Tämä toteutui vain Libanonissa. Animaation ideointi alkoi samalla tavalla vaiheittain kuten kuvanovellissakin. Aihemaailma koski edelleen nuorten omaa elämää ja ajatuksia, mutta tällä kertaa ehdotin kuvailemaan omia haaveita, suunnitelmia tai uskomuksia siitä, mitä tulevaisuus voisi tuoda tullessaan. Tehtäväkokonaisuus eteni tekniikkajohtoisesti, sillä animaation tekeminen oli suurimmalle osalle ryhmäläisistä uutta. Animaatiot siirrettiin blogiin, jossa nuorilla olisi mahdollisuus jatkaa taidevaihtoa opetuskokeilun jälkeen. Suomen ryhmä ei ehtinyt jatkaa opetuskokeilua animaatiovaiheeseen asti, joten blogiyhteydenpitokin jäi toteutumatta.

Animaatiotehtävässä ohjaaminen painottui lopulta enemmän tekniikan oppimiseen kuin töiden sisältöjen käsittelyyn. Opetuskokeilun aikana aloin ajatella, että eri ryhmillä voi olla erilaiset tarpeet. Bourj el-Barajnehissa kiinnostus animaatiotekniikan oppimiseen oli suuri ja varmasti tarvekin erilainen kuin Helsingin ryhmässä. Animaation tekeminen vaikutti olevan kaikille uutta ja palkitsevaa. Palautekyse-



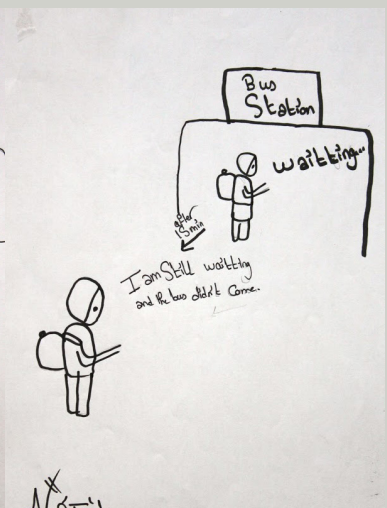
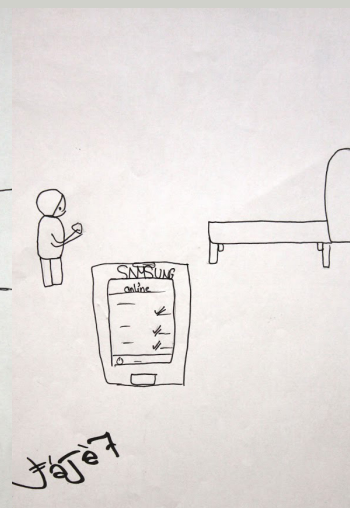
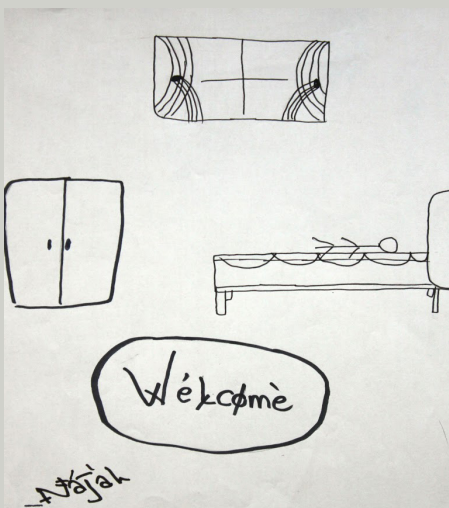
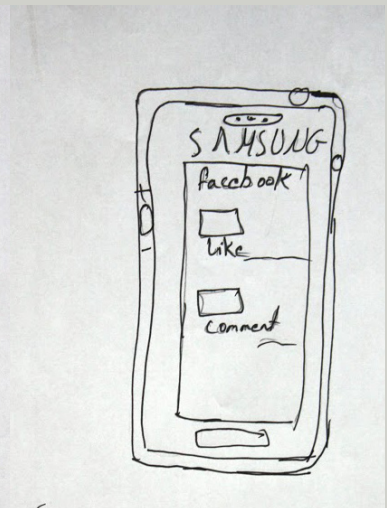
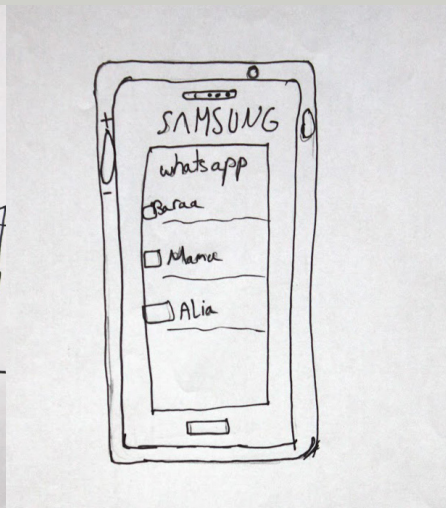
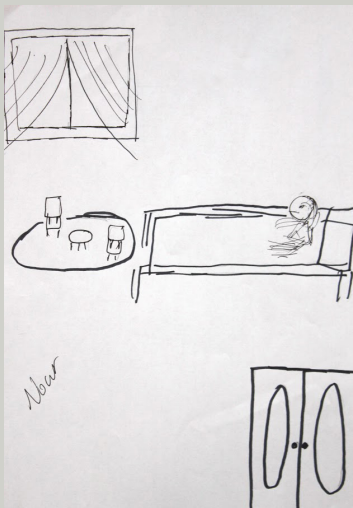
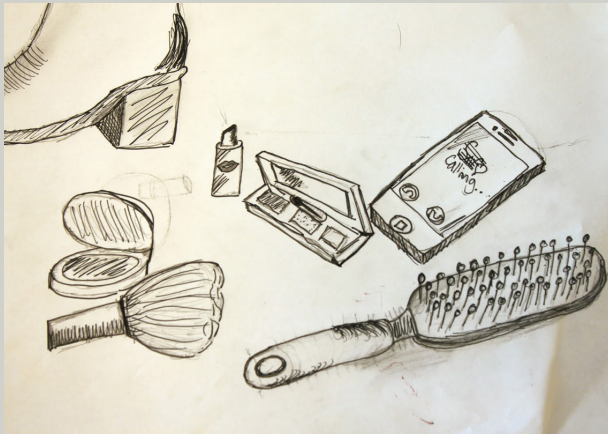
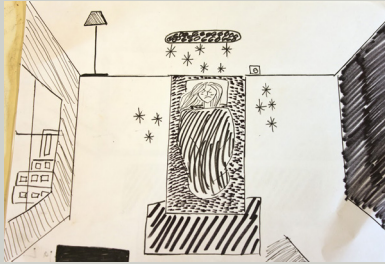
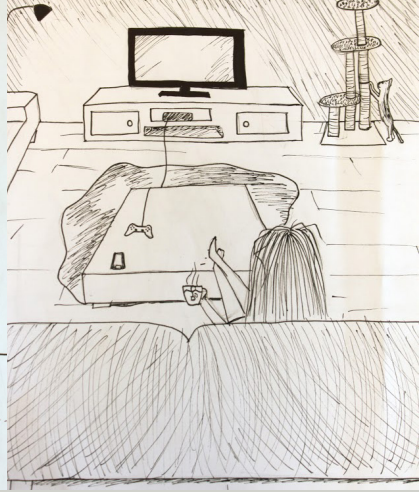
lyissä lähes kaikki pitivät animaation tekemistä merkittävimpänä opittuna asiana, ehkä juuri konkretian vuoksi.

Blogiyhteydenpito

Opetuskokeilua suunnitellessani ajatuksena oli, että minun osuuteni opetuskokeilussa olisi olla toiminnan alullepanija, innostaja ja fasilitaattori. Minun ohjaamani työpajamuotoinen opetus olisi lähtöpiste jollekin, jonka jatkon mukana olevat saisivat määrittää. Halusin tarjota mahdollisuuden jollekin jatkuvalle, ja tätä varten loin blogialustan⁷, johon mukanaolijat saisivat päivittää uutta sisältöä. Tässä opetuskokeilussa yhteydenpito ei ottanut tuulta purjeisiinsa, eikä pitempikestoinen yhteydenpito toteutunut.

⁷ Vaikka blogi ei toteutunut suunnitellusti, on sinne kuitenkin tallennettu Bourj el-Barajnehin ryhmäläisten animaatiot. Blogi löytyy osoitteesta artbridgeproject.blogspot.com.

Työskentelyä Helsingin ryhmässä.



4.4.2 Teemojen käsittely taidetyöskentelyssä ja keskusteluissa

Molemmissa ryhmissä oppilaat tekivät kuvanovelleissaan muodollisesti hyvin samankaltaisia ratkaisuja. Suuri osa toteutti työn seuraten teknillistä ohjeistustani. Useimmilla novelli koostui kolmen kuvan mustavalkoisesta sarjasta. Jotkut ryhmäläiset muokkasivat tehtävää omanlaisekseen visuaalisilla ja teknillisillä valinnoillaan, esimerkiksi tekemällä kuvasarjan sijaan yhden kuvan. Jotkut halusivat käyttää värejä. Ainoat oppilaat, jotka neuvottelivat piirtämisen lisäksi muista vaihtoehtoista, olivat Helsingin ryhmän oppilaista Kalle ja Elsa. Elsa toteutti työnsä matkailulehdistä otettujen leikkeiden kollaasina, ja pitkien keskusteluiden jälkeen Kallekin päätyi lopulta piirrokseen. Sekä Kallella että Elsalla oli vaikeuksia löytää motivaatiota ja mielenkiintoa projektia kohtaan, joten on vaikeaa arvioida, mihin työskentelyratkaisut perustuivat.

Sisällöllisesti töissä oli enemmän vaihtelua. Arki teemana näkyi Helsingin ryhmän töissä. Moni kuvasi omaa arkeaan aamutoimien kautta. Kuvanovelleissa oli heräviä hahmoja, kodin kuvausta, omasta kodista tai koululaukusta löytyvää esineistöä ja koulutarvikkeita. Yksi ryhmäläinen käsitteli vaikeita perhesuhteitaan ja yksinäisyyttä työssään ja kertoi siitä minulle myös suullisesti. Bourj el-Barajnehin ryhmän töissä harrastukset tulivat näkyvälle sijalle. Töissä kuvattiin jalkapalloa ja muita pelejä sekä esimerkiksi älypuhelinsovelluksia. Myös kouluaiheet olivat esillä. Animaatiotehtävässä tulevaisuuden haaveet vaihtelivat realistisuudessaan. Jotkut toivoivat pääsyä yliopistoon, yksi haaveili avaruusmatkasta.

Opetuskokeilun keskeinen tavoite oli se, ettei siinä tahattomasti luoda tai ylläpidetä kulttuurisia stereotypioita, ja olin siksi varautunut käsittelemään näitä aihepiirejä nuorten kanssa käydyissä keskusteluissa. Kansallista tai etnistä identiteettiä ei kuitenkaan käsitelty nuorten töissä juurikaan. Kalle oli ainoa, joka esitti etnisyyden osana identiteettiä. Tämä tuli esille, kun Kalle identifioi itsensä mustaihoiseksi kuvaillessaan karikatyyrimäisesti piirrettyä omakuvaansa: *"Sit mä oon bläkki."* Samassa työssä esiintyy myös joitakin suomalaisuuteen liitettäviä stereotypioita, kuten joulukuvastoa ja Kalevala. Ennakkoluulot teemana eivät nousseet suoraan esille nuorten kanssa käydyissä keskusteluissa, mutta Suomen ryhmässä tuli esille joitakin ennakkokäsityksiä pakolaisleirin elämisen olosuhteita ja islaminuskoon liittyviä tapoja kohtaan. Seuraavassa otteita päiväkirjasta ja tuntien aikana tallennetusta äänitteestä, joissa tällaisia käsityksiä nousee esille:

Viereinen sivu: nuorten opetuskokeilussa tekemiä kuvanovelleja. (Rivit 1, 2 ja 3 Helsingin ryhmä, rivit 4 ja 5 Bourj el-Barajnehin ryhmä.)

Kalle oli sanavalmis, ja monissa vastusteluissaan otti argumentikseen palestiinalaisten mahdolliset reaktiot: ei voida piirtää tiettyjä asioita, koska se voi herättää kauteutta elinolosuhteisiin tai materiaaliseen hyvinvointiin liittyen, tai ei voida piirtää koiraa koska niitä pidetään likaisina. Kallella oli siis melko vankkoja ennakkokäsityksiä ja aina en osannut tulkita, oliko huoli todellista vai keino välttää työskentelyä. (Päiväkirja 5.3.2015)

Toisaalta Kalle oletti kiinnostuksen kohteiden olevan samankaltaisia ryhmien välillä.

Kalle on sitä mieltä, että toista ryhmää ei kiinnosta nämä meidän piirustukset. Kysyn, eikä häntä itseään kiinnosta, mitä sieltä lähetetään.

- Ei.

- Miksei sua kiinnosta se?

- Samaahan ne piirtelee ku mäki.

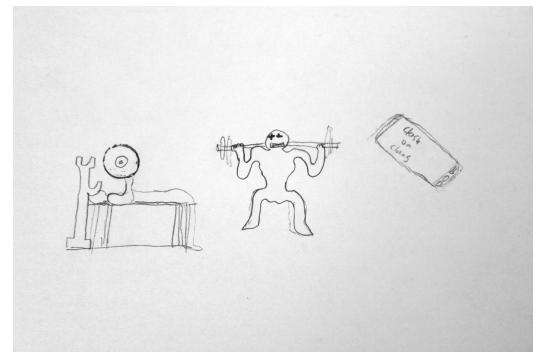
(Päiväkirja 12.3.2015)

Sekä Kalle että Joni liittivät työskentelyynsä tabuiksi mielletäviä aiheita, kuten väkivaltaa ja kuolemaa. Jouduin tilanteen keskellä miettimään, onko opetus-kokeilun tavoitteista huolimatta tarpeen rajoittaa nuorten käsittelemiä aiheita. Esimerkiksi Jonin ehdotusta tehdä kuvasarja nälkään kuolemista ennen ruokataukoa en kokenut soveliaaksi, ja asiasta keskusteltaessa tuli selväksi, ettei Joni itsekään ollut kiinnostunut lähettämään työtään toiselle ryhmälle.

Keskustellessamme Bourj el-Barajnehin ryhmän kanssa Helsingin ryhmän lähettämistä töistä, esiin nousi teemoja koskien perhesuhteita, tunteita, ulkonäköä, koulunkäyntiä, arkielämää, pelejä ja televisio-ohjelmia. Kuvista tehtiin johtopäätöksiä sekä sen perusteella mitä niissä näkyi, että mitä niissä ei näkynyt. Jotkin asiat olivat nuorten mielestä huvittavia. Esimerkiksi yhdestä kuvasta tulkittiin, että kyseessä oli koululaukun sisältö. Laukussa oli kuitenkin hiusharja ja meikkejä eikä esimerkiksi



Kallen omakuva.



Pullistelua ja sosiaalista mediaa Bourj el-Barajnehdissa (yllä) ja Helsingissä (alla).



laskinta tai tietokonetta. Tälle naureskeltiin ja pääteltiin, että kyseinen oppilas ei ota koulunkäyntiä kovin vakavasti. Toisaalta keskusteluissa oli myös itseironiaa. Ote keskustelusta äänitteen pohjalta:

Kirsti ottaa esimerkiksi kuvat, joista toisessa kolme ihmistä nukkuu samassa huoneessa ja toisessa hahmo on yksin huoneessaan. Voiko tästä päätellä, että yksin olevalla ei ole sisarusia? Joku ehdottaa, että ehkä hänellä on sisarusia mutta kaikilla omat huoneet, johon Hanan vastaa: "toisin kuin meillä, kaikki asuvat yhdessä huoneessa". Naurua. (Bourj el-Barajnehin ryhmä, 15.4.2015, äänitteen pohjalta)

Nuorten työskentely saattoi olla moniulotteista ja ristiriitaistakin, ja he osasivat myös tulkita toistensa töistä näitä ristiriitoja. Esimerkiksi Kallen omakuvan kohdalla nuoret ymmärsivät kuvan sarkastisuuden, mutta poimivat siitä myös havaintoja. Lea Kantonen kirjoittaa: *"Parodioivat, liioittelevat ja ristiriitaiset ilmaukset, jotka tarkoittavat samanaikaisesti sekä itseään että vastakohtaansa, ovat tavallisia nuorten ilmaisulle. Siksi nuorten itse-esittelyitä on mahdotonta tulkita yksiselitteisesti. Ne voivat olla samanaikaisesti vitsiä ja totta. Ne kertovat sekä identiteetistä että sen kääntöpuolesta."* (Kantonen 2005, 173.) Kallen työstä pidettiin juuri sen humoristisuuden ja sarjakuvamaisen tyylin takia. Kuvasta pääteltiin Kallen luonteeseen liittyviä piirteitä, kuten sarkastisuus ja vitsikkyys. Ote äänitteen pohjalta keskustelusta, jossa pohdiskellaan, ovatko Kallen työssä näkyvät hyvät kouluarvosanat todellisia vai haaveita:

Joku arvelee että koulumenestys voisi olla unelma. Hanan päättelee kuvasta, että poika voisi olla fiksu ja saada oikeasti nuo arvosanat. "Yeah, I think you can see that he's a smart boy." Naurua.
Joku kysyy Kallen työssä olevasta yksityiskohdasta. Kerron, että Kallen jutuissa oli paljon sisäpiirivitsejä, joita minäkään en ymmärtänyt. Hanan tajuaa ja sanoo että kuvasta voi päätellä Kallen juuri sellaiseksi tyypiksi. (Bourj el-Barajnehin ryhmä, 15.4.2015, äänitteen pohjalta)

Joissakin kuvissa nähtiin symboliikkaa. Esimerkiksi peiliin katsova tyttö viittasi monen oppilaan mielestä suruun. Joku oppilaista herätti muissa ryhmäläisissä hilpeyttä ehdottamalla että tyttö on surullinen kadotettuaan meikkinsä. Joissakin tilanteissa Kirsti ja Hanan eivät malttaneet olla tekemättä tulkintoja nuorten puolesta. Esimerkki keskustelusta ja päiväkirjasta:

Kirsti ehdottaa, että tyttö ei ole tyytyväinen peilikuvaansa. "Because I know every woman has some part in the face or the body she's not satisfied with." Ehkä tarkoituksena oli löytää yhtäläisyyksiä ryhmien välillä? (Bourj el-Barajnehin ryhmä, 15.4.2015, äänitteen pohjalta)

Vaikka en itse halunnut johdatella nuoria suuresti, liityin näihin keskusteluihin esimerkiksi esittämällä jatkokysymyksiä jostakin seikasta, joka oli nostettu esille.

Välillä Hananin reaktiot oppilaiden kommentteihin johdattelivat ajattelemaan, että kuvista haettaisiin tiettyjä oikeita vastauksia. Nuoret arvailivat mitä kuva esitti, ja Hanan palkitsi hyvinä pitämiään veikkauksia kehuilla: bravo, excellent! Kuvien tarkastelun edetessä Hanan alkoi myös tehdä huomioita ryhmäläisten puolesta. Ehkä Hananinsta tuntui siltä, että tilannetta pitää viedä eteenpäin jos nuoret eivät heti itse keksi. Tällaiset tilanteet kuitenkin katkaisin pyytämällä Hanania kääntämään minulle englanniksi, mistä puhuttiin.

Oppilaat tuntuivat reagoivan Kirstin ja Hananin ehdottamiin tulkintoihin hyväksyvästi. Muistuttelin aina välillä, että kaikilla voi kuitenkin olla oma tulkintansa teoksista. Opetuskokeilua suunnitellessa ideana oli, että opetuksessa sallittaisiin monenlaisten näkemysten ja kokemusten rinnakkaisuus, jolloin myöskään opetuskokeilun keskusteluissa ei tarkoituksena olisi päätyä yhteiseen lopputulokseen tai johdatella nuorten ajatuksia opettajan taholta. Keskusteluiden aikana kuitenkin ilmeni, että tätä tavoitetta ei ollut artikuloitu tarpeeksi hyvin ja käsitelty yhteisesti. Bourj el-Barajnehin ryhmässä käyty keskustelu ajautuikin lopulta suuntaan jota olin pyrkinyt välttämään: aikuisten johdattelemaa keskustelua siitä, mikä on ryhmien välillä yhteistä ja mikä erilaista. Tästä olisi pitänyt keskustella tarkemmin ennen opetuskokeilua ja myöskin pohtia kriittisemmin myös opetuskokeilua ja sen tavoitteita suunnitellessa. Ote keskustelusta äänitteen pohjalta:

Kirsti ohjaa oppilaita ajattelemaan: huomaatteko, miten erilaisia töitä suomalaiset ovat tehneet samalla tehtävänannolla. Hanan kertoo oppilaille, että olemme töissä käsitelleet jokapäiväistä elämää, ja suomalaiset näkivät sen eri tavalla. Myötäilen: "Yes, everybody has their own unique view on their own life." Joku aikuisista sanoo: "And now you can even think about how you did your own work and if there's something in common with these or something different..." Joku oppilaista ehdottaa, että yhteistä ryhmille on se, että aamulla herätään. Muut nauravat. (Bourj el-Barajnehin ryhmä, 15.4.2015, äänitteen pohjalta)

Koin itsekin keskustelun motivoimisen vaikeaksi ilman johdattelua. Etenkin Helsingin ryhmän kanssa keskustelussa Bourj el-Barajnehin ryhmän töistä tämä nousi esille. Puitteet keskustelulle eivät olleet ihanteelliset viimeisen opetuskerran aikatauluongelmien vuoksi, ja olin ennen keskustelua hieman lannistunut kiireen tunteesta ja ryhmän motivaatio-ongelmista. Kuvailin keskustelua päiväkirjassa näin:

Pidimme keskustelun melko lyhyenä, sillä aikataulu painoi päälle. Lähtöasetelmaan ja ennakko-oletuksiini nähden keskustelu sujui mielestäni kohtalaisesti. Oletin ettei kukaan avaisi suutaan, mutta muutamia varovaisia kommentteja nousi ilmoille. Usea oppilas ihmetteli esimerkiksi, miten Bourj el-Barajnehin ryhmässä käytetään samoja sosiaalisen median puhelinapplikaatioita, kuin mitä helsingin ryhmäläiset itse käyttävät. Huomasin johdattelevani keskustelua enemmän kuin olin suunnitellut, mutta paineen alla tunsin, että nuoria pitää auttaa nostamalla esille joitain huomioita. Kaikki mitä sanoin oli kuitenkin lähtöisin nuorten itse tekemistä huomioista. Ehkä tämä tunne johtui myös siitä, että ennakko-oletukseni toteutui nuorten huomioissa: moni poimi kuvista elementtejä, jotka ovat yllättävän yhteisiä nuorten elämässä. Voi siis olla, että koin johdatelleeni enemmän kuin todellisuudessa tapahtui. (Päiväkirja, 21.5.2015)

Stop Motion -animaation harjoittelua Bourj el-Barajnehisissa.



4.5 OPPILAIKEN REAKTIOT OPETUSKOKEILUUN

Tarkastelen oppilaiden reaktioita opetuskokeiluun tunnilla käytyjen keskustelujen, yleisen ilmapiirin sekä opetuskokeilun lopussa täytettyjen palautekyselyiden perusteella. Kyselyt jaettiin opetuskokeilun päätteeksi, kun muu työskentely oli jo ohi. Palautelomakkeessa oppilaat saivat arvioida omaa oppimistaan ja vaikutusmahdollisuuksiaan opetuskokeilun aikana sekä numeroskaalassa että avoimissa kysymyksissä. Keskustelut painottuvat ryhmien välillä siten, että Helsingin ryhmässä kahdenkeskisiä tai pienryhmissä tapahtuneita keskusteluita oli enemmän, kun taas Bourj el-Barajnehissa keskustelut tapahtuivat enemmän koko ryhmän kesken, joskin työpajojen aikana keskustelin myös yksittäisten oppilaiden kanssa.

Oppilaiden reaktiot opetuskokeiluun olivat vaihtelevia. Palautteet ja osallistuminen vaihtelivat ääripäästä toiseen, ja opetuskokeilusta poimittiin erilaisia kiinnostuksen kohteita ja merkityksiä. Helsingin ryhmässä opiskelijoiden osallistuminen opetuskokeiluun oli yksilöllistä. Osa opiskelijoista ei kiinnostunut projektista, osa noudatti ohjausta kirjaimellisesti, ja jotkut käsittelivät projektin aikana henkilökohtaisia ja vaikeitakin asioita. Bourj el-Barajnehin ryhmässä puolestaan korostui projektin merkitys ajanvietteenä ja myös taidollisen oppimisen kautta. Oppilaiden palaute oli lähes täysin positiivista ja moni nosti oppimukseen asiaksi stop motion -animaation tekemisen.

Tuntien aikana käydyissä keskusteluissa tuli ilmi, että suurin osa Helsingin ryhmäläisistä piti projektia kiinnostavana ja odotti mielenkiinnolla toisen ryhmän töitä. Keskustelut olivat monesti vähäsanaisia, mutta ne kertoivat nuorten tuntemuksista. Omaa elämää käsittelevien töiden tekeminen oli yllättävän haastavaa. Tässä esimerkkejä:

- *Miltäs teist tuntuu tää tekeminen? Milt teist tuntuu just miettii tollast et mitä omas elämäs tapahtuu?*
- *No sillee vaikeemmalt ku mitä kuvittelis. Sillee outoo. Tuntuu oudolta miettiä esimerkiksi sitä mitä tekee aamulla.*
- *Miltäs teistä tuntuu tää tekeminen?*
- *(Yhteen ääneen:) Kivalta. Jännittää vaan mitä sielt toisest ryhmästä tulee.*
(Suomen ryhmä, 12.3.2015, äänitteen pohjalta)

Opetuskokeilun arvioiminen palautekyselyiden vastauksista ja yleisestä ilmapiiristä ei ollut yksiselitteistä. Lea Kantonen (2005, 264) kuvaa vaikeutta tulkita projektin vaikutusta nuoriin: ”Taideprojektin vaikutus osallistujiin oli luonteeltaan

epämääräistä ja vaikeasti sanallistettavaa. Useimpien projektien kohdalla olemme saaneet osallistujilta suullista palautetta yhteisessä keskustelutilanteessa projektin viimeisenä päivänä. Keskusteluissa kaikki mielipiteet eivät tulleet kuuluviin. Nuorten käsitykset kokemuksistaan voivat muuttua vuosien aikana. Sama nuori voi arvioida projektia aivan eri tavalla heti projektin jälkeen kuin muutamia vuosia myöhemmin.” Koin itsekin haastavaksi tulkita opetuskokeilun merkitystä nuorille. Sama nuori saattoi pitää opetuskokeilusta ja samalla kokea, ettei oppinut sen aikana merkittävästi uutta.

Myös palautekyselyiden vastausten tulkinta oli vaikeaa: kertovatko ne enemmän nuorten todellisista ajatuksista vai koulukulttuurista? Liittyykö niihin opettajan miellyttämistä tai vastustamista, sovinnaisuutta tai muita vastauksia värittäviä seikkoja? Pohdin päiväkirjassa esimerkiksi sitä, miten erilaiset vaikutelmat ryhmien tavasta suhtautua aikuisiin minulle syntyi opetuskokeilun aikana. Bourj el-Barajnehin ryhmässä oppilaat olivat hyvin kohteliaita ja noudattivat aina minun antamiani ohjeita. Palautekyselyn vastauksissa nuoret kertoivat yksimielisesti pitäneensä opetuskokeilusta. En ollut kuitenkaan aivan varma, kertoivatko nuoret, jos jokin herätti heissä negatiivisia tunteita, tai jos jokin jäi vaivaamaan heitä. Suomen ryhmässä puolestaan joidenkin oppilaiden vastustus patisti minua pohtimaan näitä kysymyksiä hyvin aktiivisesti. Ote päiväkirjasta opetuskokeilun jälkeen:

Pohdin paljon, oliko Helsingin vai Bourj el-Barajnehin kokeilu onnistuneempi. Helsingissä moni asia aiheutti keskustelua ja jouduin kyseenalaistamaan omaa toimintaani jatkuvasti. Bourj el-Barajnehissa kaikki sujui mielestäni luontevasti ja helposti, mutta toisaalta en nähnyt yhtä selkeästi, toteutuivatko opetuskokeilun tavoitteet. Mukava yleistunnelma saattoi myös peittää alleen asioita. (Päiväkirja, opetuskokeilun jälkeen, toukokuu 2015, tarkka päivämäärä puuttuu)

Seuraavassa tarkastelen nuorten reaktioita opetuskokeiluun heidän täyttämiensä palautekyselyiden perusteella. Palautekyselyiden tehtävänä oli sekä kerätä tietoa opetuskokeilun mielekkyydestä ja käytettävyydestä nuorten näkökulmasta, että toimia pedagogisena työkaluna ja oppimisen muotona, jossa nuoret saisivat pohtia oppimiaan asioita itsestään ja vertaisryhmästään. Palautekysely ei muodoltaan tukenut jälkimmäistä parhaalla mahdollisella tavalla. Vastaukset painoutuivat numeroskaalaan ja sanalliset vastaukset jäivät melko niukoiksi. Palautekyselystä puuttui myös kohta, jossa nuoret olisivat voineet arvioida omaa osallisuuttaan opetuskokeilussa.

Oppimisen käsitettä olisi myös pitänyt avata nuorten kanssa ja keskustella, mitä se nuorille itselleen merkitsee. Bourj el-Barajnehin ryhmässä stop motion -animaatio mainittiin lähes poikkeuksetta opituksi asiaksi, ja toisaalta Helsingin ryhmässä, jos-

Oppilaiden vastaukset lukumäärittäin palautelomakkeiden kysymyksiin.

	Kyllä. paljon.	Kyllä, vähän.	En / ei paljoa.	En / ei ollenkaan.	En osaa sanoa.
Piditkö opetuskokeilusta?	4	4	1		
Opitko jotain uutta itsestäsi tai muista oppilaista?		2	3	1	3
Yllätyitkö jostakin opetuskokeilun aikana?	1	6		2	
Oliko jokin mielestäsi epämiellyttävää opetuskokeilun aikana?	1			7	1
Saitko tarpeeksi tilaisuuksia sanoa mielipiteesi opetuskokeilun aikana?	8			1	

	Yes, a lot.	Yes, a little.	Not much.	Not at all.	I don't know.
Did you like the workshop?	7	2			
Did you learn something new about yourself or other students?	7	1			
Did something surprise you during the workshop?	4	2		2	
Did you feel uncomfortable about something during the workshop?			1	7	
Did you have enough opportunities to say your opinion?	9				

sa animaatiotekniikkaa ei käytetty, moni ei kokenut oppineensa paljon uutta. Tästä voi päätellä, että konkreettinen tekninen oppiminen on selkeämmin mielletävissä hyödylliseksi oppimiseksi.

Helsingin ryhmä

Helsingin ryhmässä 10 opiskelijaa vastasi opetuskokeilua koskeneeseen kyselyyn. Jätin yhden vastauksen käsittelyn ulkopuolelle, sillä tulkitsin tilanteessa, että kyselyn täyttäjä ei lukenut kysymyksiä.

Opetuskokeilusta pidettiin kyselyn perusteella kohtalaisen paljon. Vain yksi vastasi, ettei pitänyt opetuskokeilusta paljoa ja loput vastasivat pitäneensä opetuskokeilusta paljon tai vähän. Opetuskokeilua kuvattiin mukavaksi ja erilaiseksi. Yksi vastasi kokeneensa, että jokin oli epämiellyttävää opetuskokeilun aikana, mutta ei tarkoittanut vastausta sanallisesti.

Sen sijaan moni ei kokenut oppineensa opetuskokeilusta paljoa. Arvelen tämän liittyvän ensinnäkin aiemmin mainittuun oppimisen tavoitteiden arvailuun, ja toisaalta siihen, ettei Helsingin ryhmässä ehditty toteuttaa animaatiotehtävää, johon olisi liittynyt myös selvästi tekninen ohjeistus. Kaksi vastasi oppineensa vähän, neljä ei paljoa tai ei ollenkaan ja kolme ei osannut vastata kysymykseen. Kysymykseen siitä, yllättikö jokin opetuskokeilun aikana, seitsemän vastasi yllättyneensä paljon tai vähän. Kahdeksan vastasi saaneensa tarpeeksi mahdollisuuksia ilmaista mielipiteensä opetuskokeilun aikana. Yksi vastasi ei, ja sivuun oli kirjoitettu *”Koska ei tarvinnut”*.

Vastauksissa otettiin melkein poikkeuksetta esille huomio siitä, miten samanlaista nuorten elämä näyttäisi molemmissa ryhmissä olevan. Osa piti tätä yllättävänä, osa taas ajatteli että näin tässä arvasikin käyvän. Myös Helsingin ryhmän keskusteluissa jotkin oppilaiden puheenvuorot viittasivat käsitykseen siitä, että opetuskokeilussa oppimisen tarkoituksena olisi oivaltaa, miten samanlaisia elementtejä nuorten elämissä on taustoista riippumatta (esimerkiksi Plan Suomen mediakasvatusoppaassa on kirjattu tavoite lasten maailmanlaajuisen samanlaisuuden huomaamisesta, Prusskij & Salmio 2014). Joistakin keskustelussa ilmenneistä kommenteista välittyi, että tällaiseen tulokseen on tultu aiemminkin: *”no niin elämä on ’yllättävän’*

samanlaista siellä kuin täälläkin, mitä uutta tässä oli?" Osa puolestaan yllättyi: "ai onks niillä älypuhelimet? Tolla on whatsapp!" .

Koska opetuskokeilun tavoitteita ilmeisesti jouduttiin arvailemaan, päättelen ettei tavoitteita ollut käsitelty yhdessä riittävästi oppilaiden kanssa eikä osallistavaan pedagogiikkaan liittyvä läpinäkyvyyden tavoite täysin toteutunut. Jälkikäteen mie-
tin, rajoittiko opetuskokeilun nuorille osittain epäselväksi jäänyt tarkoitus oppilai-
den omia havaintoja ja pohdintoja. Opetuskokeilun viimeisellä kerralla aikataulu
oli niin rajallinen, että yhteinen keskustelu jäi tältä osin vajaaksi.

Vastauksia palautekyselyyn:

Opitko jotain uutta itsestäsi tai muista oppilaista?

*"En koe oppineeni paljoa, arvelinkin Libanon työn menevän näin. Että työt ovat samanta-
paisia."*

"Näin kuvissa asioita jotka liittyivät muiden elämiin mikä oli kiinnostavaa."

"En mielestäni kaikki tuntuu lähes samalta"

Yllätytkö jostakin opetuskokeilun aikana?

"En osannut odottaa, että libanonin pakolaisleirissä on aika samanlaista kuin täällä."

"Oli yllättävää nähdä minkälaista pakolaisleirin elämä oli piirustuksien mukaan."

"Libanonin lapset tuntuvat elävän lähes samallaista"

"Oli hieman vaikeaa keksiä mitä piirtää vaikka aihe oli arkielämä."

Saitko tarpeeksi tilaisuuksia sanoa mielipiteesi opetuskokeilun aikana?

En / ei ollenkaan. "Koska ei tarvinnut."

Muuta sanottavaa

"Oli mukavaa"

*"Tällainen opetus oli hyvin erilaista ja kivaa. Oli hyvää vaihtelua. Projektiin oli mukava
olla osallisena."*

Bourj el-Barajnehin ryhmä

Bourj el-Barajnehin ryhmässä sain 9 vastausta kyselyyn. Kysymykset lukivat lo-
makkeessa englanniksi, ja ne käännettiin suullisesti arabiaksi. Nuoret vastasivat
kysymyksiin oma-aloitteisesti englanniksi. Joissakin lomakkeissa kaikkiin kysy-
myksiin ei ollut vastattu.

Vastauksissa oli vähemmän variaatiota kuin Helsingin ryhmässä. Opetuskokeilu oli kyselyiden ja suullisen palautteen perusteella pidetty. Kaikki vastasivat pitäneensä opetuskokeilusta sekä oppineensa siitä jotakin. Kuusi vastasi yllättyneensä jostakin. Kukaan ei vastannut kokeneensa opetuskokeilua epämukavaksi, ja kaikki kokivat saaneensa mahdollisuuden ilmaista mielipiteensä.

Sanalliset vastaukset olivat käytännönläheisempiä kuin Suomen ryhmässä. Opetuskokeilussa opituiksi asioiksi mainittiin stop motion –animaatio ja yhteistyötaidot. Yllättäväksi koettiin tyttöjen ja poikien välinen yhteistyö, stop motion –animaatio ja kahteen kertaan myös Suomen ryhmän lähettämät työt. Yhdessä tekemisen ja vastavuoroisen oppimisen tavoite näytti toteutuvan, sillä useassa vastauksessa mainittiin toisen auttaminen eli yhdessä tekeminen.

Vastauksia palautekyselyyn:

Did you learn something new about yourself or other students?

"Yes, this workshop it's very nice."

"Help each other."

"Yes help each other."

"Yes, the stop motion."

"We learn the stop motion and how to work in groups."

"Yes, how we make stop motion video."

"Yes, how we do a simple movie and new friends."

"I learn how to make stop motion."

"Yes, the stop motion."

Did something surprise you during the workshop?

"The cooperation between the boy and the girls."

"No."

"Learning a stop motion movie."

"Yes, the pictures done by the finnish group."

"The great at stop motion video."

"The programs "stop motion movie"."

"Yes, the picture that the other guys was made it."

"Learning a stop motion movie."

"Everything was very nice & excited." x2

4.6 TAVOITTEET JA RISTIRIIDAT

4.6.1 Dialogi, moniäänisyys ja koulun realiteetit

Opetuskokeilun suunnitteluun vaikuttanut dialogisuuden ihanne tähtää opetuksen avoimeen vuorovaikutukseen. Opettajana halusin pyrkiä läpinäkyvyyteen ja moniäänisyyteen opetuksessa. Opetuskokeilun aikana kuitenkin nousi esille kysymyksiä dialogisen opetustavan realistisuudesta ja ongelmakohdista. Opettajan ja oppilaan juurtuneet asemat koulukulttuurissa vaikuttavat vuorovaikutuksen mahdollisuuksiin, eikä opetustilanteessa voida esimerkiksi Vuorikosken ja Kiilakosken mukaan (2005, 309-310) ohittaa olemassa olevaa valta-asetelmaa. Tästä syystä dialogista opetustapaa ei voitaisi pitää sen neutraalimpana kuin mitään muutakaan opetusmenetelmää. Vuorikosken ja Kiilakosken mukaan dialogisuuden asema houkuttelevana ja kyseenalaistamattomana ihanteena hämärtää vuorovaikutukseen liittyvää ristiriitaa, ja tätä ongelmaa jouduinkin pohtimaan opetuskokeilun aikana. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 309-310.)

Opetuskokeilun aikana esitin tavoitteeksi, että nuorilla on oikeus vaikuttaa opetuskokeilun kulkuun kaikissa vaiheissa, ja että kyseessä olisi yhteisvastuullinen ja vuorovaikutteinen oppimisprosessi. Opetuskokeilun tavoitteista huolimatta luokassa vallitsivat perinteiset roolijaot. Opetuskokeilun aikana tulikin selväksi, että pelkkä yksittäisen opetustilanteen suunnittelu ei liikauta totuttuja rooleja huomattavasti. Luokahuoneen fyysiset elementit – arkkitehtuuri, kalustus, istumajärjestys, liitutaulu – tuottavat *diskursiivisia subjektipositioita* koulussa (Hakala 2007, 71). Sannallisen ohjeistuksen lisäksi opettaja viestii käyttäytymisellään, miten opettajan ja oppilaan roolit asettuvat. Elina Poikajärven mukaan oppilaiden selviytymisstrategia on vastata tähän käyttäytymiseen ja hakea opettajan hyväksyntää olemalla tälle mieliksi. Poikajärven mukaan oppilaan passiivista roolia koulussa myös todentaa se, ettei aloitteita tehdä ennen kuin opettajalta on varmistettu niiden sallittavuus. (Poikajärvi 2007, 155, 157.) Tämä näkyi myös opetuskokeilussa. Symbolista koulumaisuutta vahvistivat monet pienet yksityiskohdat. Nuoret neuvottelivat omista töistään, ja minä yleensä toistin rooliasetelmaa hyväksymällä oppilaiden ehdotukset. Erilaiset käskyt (paikallaan istuminen, kenkien riisuminen), joita joidenkin oppilaiden kohdalla jouduttiin toteuttamaan, tekivät selvää roolitusta opetuskokei-

lun aikana. Matkan varrella opetuskokeiluun tuli myös ennalta suunnittelematonta struktuuria, kuten tavoiteajat luonnosten valmistumiselle. Tämä oli tietyllä tapaa ristiriidassa pohdiskelevan otteen ja ilmiöiden tutkimisen tavoitteen kanssa, mutta toisaalta koulumaailman tutut toimintatavat voivat myös tuoda turvaa ja rakennetta oppimiselle. Opettajana oivalsinkin, että tämäntyypisessä työskentelyssä olisi kyettävä liikkuvuuteen ja tulkitsemaan opiskelijoiden tarpeita tilannekohtaisesti.

Osasin odottaa, että kouluympäristö vaikuttaisi opetuskokeilun tavoitteiden toteutumiseen. En kuitenkaan arvannut, miten voimakkaasti luokan roolit pysyivät ennallaan sekä miten itsekin niitä noudatin opetuskokeilun aikana. Dialogista opetusta tanssikasvatuksessa etsineen Eeva Anttilan kokemusten mukaan lapset eivät lähteneet herkästi mukaan taiteelliseen dialogiin, vaan odottivat opettajalta käskyjä. Anttilan pyrkimyksenä oli Freiren ja kriittisen pedagogiikan innoittamana tuoda opiskelijoiden äänet kuuluville ja auttaa heitä tulemaan tietoisiksi omaan elämäänsä vaikuttavista tekijöistä, mutta tutkimuksensa myötä hän joutui toteamaan näiden prosessien kompleksisuuden ja haasteet viedä ne koulumaailmaan. (Pääjoki 2004, 66; Anttila 2003, 21.) Kohtasin samanlaisia vaikeuksia omassa opetuskokeilussani. Pyrin tukemaan oppilaiden osallisuutta esittelemällä opetuskokeilun lähtökohdat ja minun määrittämäni tavoitteet siten, että oppilaat saavat vaikuttaa niihin. Oppilaat eivät kuitenkaan lähteneet arvioimaan ja kehittämään ehdotuksiani kuten odotin, tai tavat ilmaista muutostoiveet olivat sellaisia joihin en osannut reagoida. Olin myös omaksunut ajatuksen, että opetuksen päämääränä voi olla erilaisten tulkintojen rinnakkaisuus ja auki jääminen. Opiskelijat eivät tuntuneet täysin ymmärtävän avoimuuden periaatetta ja nojasivat totutun tai aiemmin opitun koulutyöskentelyn käytäntöihin. Opetuskokeilun alussa olisikin pitänyt selkeästi laatia yhdessä tavoitteet (nyt kerroin itse ennalta laatimani tavoitteet ja oppilaiden tehtäväksi jäi kommentoida niitä), jolloin oppilaiden tulkittavaksi ei jää, millä kriteereillä heidän työskentelyynsä suhtaudutaan. Kun tavoitteet ja arviointikriteerit jäivät epäselviksi, on mahdollista että niihin sovelletaan aiemmin opittuja toimintatapoja.

Opettajan roolin mukauttaminen opetuskokeilun tavoitteisiin olikin välillä vaikeaa, vaikka tavoitteet ymmärrettiin. Esimerkiksi Anni kertoi minulle opetuskokeilun aikana, miten vaikeaa oli olla puuttumatta joihinkin tilanteisiin opetuskokeilun aikana johtuen myös omista vakiintuneista ohjaamisen tavoista. Rajat auttamisen ja johdattelun välillä eivät olleet täysin selkeät, ja itsekin tunsin olevani puutteellisesti valmistautunut tähän kysymykseen. Tunnistin myös joissakin tilanteissa käyttäväni opettajuuteen liittyvää valta-asemaa opetuskokeilun tavoitteiden vastaisesti määrittämällä keskusteluiden ehdot. Usein varsinkin Kallen kanssa puhuessa minä tein

päätöksen siitä, mitkä aiheet ovat soveliaita käsiteltäväksi ja milloin keskustelu oli ohi. Esimerkki keskustelusta Kallen kanssa:

Kalle on tehnyt provosoivan kuvan.

- Hei etsä nyt varmaan takapuolta sinne lähetä. Ihan oikeesti.

- Tää on meil yhteistä niitten palestiinalaispoikien kanssa. Mä tiän niitten huumorintajun! Nicki Minaj on se juttu nykyään.

- Mm. Joo mä ymmärrän.

- En mä halua lähettää niille mitään synkkää kuvaa.

- Okei nyt voit olla hetken itekses ja miettii josko sä keksisit jotain järkevämpää.

- Mut Nicki Minaj! Taas murskattiin ...

- Sä tiät hyvin minkä takia nää ei mee läpi. (Helsingin ryhmä, 5.3.2015, äänitteen pohjalta)

Idealistisesti dialogisuuteen suhtautuvia näkemyksiä on kritisoitu siitä, että niissä ei huomioida tarpeeksi dialogisuuteenkin piiloituvia osallistumisen sääntöjä. Kunnioitus, turvallisuuden tunne ja kaikkien yhtäläiset oikeudet osallistua eivät välttämättä toteudu dialogisuuden ihanteen mukaisesti. Opetustilanteeseen eivät vaikuta ainoastaan opettaja ja yksittäinen oppilas, vaan tilanteessa vallitsevat monimutkaiset sosiaaliset suhteet. Myös oppilaat tuovat opetustilanteeseen omat arvonsa ja asenteensa. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 325.) Ryhmän dynamiikka ja fyysiset puitteet, etenkin Suomen ryhmässä, vaikeuttivat välillä keskusteluyhteyksien syntymistä. Esimerkiksi henkilökohtaisista aiheista piirtäneen Santun kanssa olisi ehkä ollut mahdollista käsitellä tärkeitä kysymyksiä, jos opetuskokeilun puitteet olisivat sallineet luottamuksellisemman keskustelun. Santulla näytti olevan halua puhua elämästään aikuisen kanssa ja tämän tyyppinen taidetyöskentely olisi voinut toimia hyvänä aloittajana keskustelulle. Luokkahuoneen hälinä, vieressä ravaavat muut oppilaat ja huutelut sivusta eivät tukeneet tätä.

Dialogisuuteen kriittisesti suhtautuvissa näkemyksissä huomioidaan myös se, että moniäänisyyden ja yhteistoiminnallisuuden tavoitteista huolimatta opettajan näkemykset saavat yleensä lopulta suuremman painoarvon institutionaalisen asemansa turvin. Dialogiin osallistuminen edellyttää lisäksi tietynlaista kompetenssia, jotta näkemyksiä on mahdollista saada esiin. Dialogisuutta onkin kyseenalaistettu ja tilalle on ehdotettu esimerkiksi sellaista työskentelyä, jossa valtasuhteita tehdään aktiivisesti näkyväksi ja mahdolliset eri näkemysten välillä vallitsevat alustus-suhteet pidetään jatkuvasti esillä, jotta niitä on myös mahdollista ylittää. (Hakala 2007, 69, Ellsworth 1992.)

4.6.2 Nuorten tieto

Opetuskokeilua suunnitellessani ja toteuttaessani pyrin kunnioittamaan ja tukemaan nuorten omaa tietoa ja sen esittämistä taidetyöskentelyn kautta. Opetuskokeilussa käsiteltävät aiheet eivät syntyneet kokonaan nuorten omasta aloitteesta, sillä minä opettajana määritin lähtökohdat työskentelylle fyysisistä puitteista lähtien. Halusin kuitenkin suunnitella opetuskokeilun siten, että työskentelyn sisällöt ja keskusteluiden aiheet olisivat nuorten itse esille tuomia ja heidän elämäänsä liittyviä. Minun tehtäväni opettajana oli mahdollistaa nuorten kesken tapahtuva ajatuksenvaihto ja tarjota tähän puitteet ja lähtökohdat, mihin opetuskokeilu toimisi aloittajana. Se, mihin opetuskokeilu lähtökohdista etenisi, olisi kaikkien osallisten yhteistoiminnan tulosta ja pääosin ennalta määrittämättömissä.

Lasten kuviin suhtaudutaan monesti autenttisempina kuin aikuisten kuviin. Opetuskokeilun suunnittelu pohjasi käsitykseen siitä, että opetuskokeilu perustuisi nuorten omalle, ”aidommalle” tiedolle. Päivi Venäläisen mukaan lasten kuvissa sattuman mahdollisuus on suurempi kuin aikuisten, mutta tästä huolimatta myös lasten kuvallinen ilmaisu on tavoitteellista ja monista vaikutteista syntynyttä. Kuvien tekemisen edellytykset ovat riippuvaisia aikuisista, lähtien jo siitä minkälaisia materiaaleja on tarjolla sekä siitä miten kuvien tekemistä ohjataan. Kuvien tekeminen mukailee myös kunkin yhteisön ihanteita ja opittuja ymmärryksiä siitä, minkälaisia kuvia pidetään arvossa tai kauniina. Merkittävän lisän tuovat eri medioissa esiintyvät kuvamaailmat. (Venäläinen 2014, 38-39.) Myös Koutaniemi muistuttaa, ettei lapsen ääni ole välttämättä homogeeninen. Lapsenkin ajatuksen taustalla ovat aikuisten ja kulttuurin antamat mallit siitä, miten lapsi voi käyttäytyä. Lapsen kanssa työskentelevän (taiteilijan) on kyettävä ymmärtämään tätä kohtaamisen kontekstia ja taustatekijöitä. (Koutaniemi 2014, 49.) Opetuskokeilussa vallitsikin tietynlainen ristiriita: vaikka tavoitteena oli oppilaslähtöisyys, olin opetuskokeilun aikana yhä enemmän tietoinen siitä, että projektin kehykset, tavoitteet ja muiden osallisuus ovat minun määrittämiäni. Opetuskokeilun tavoitteista huolimatta se oli siis rakenteeltaan ja lähtökohdiltaan tarkkaan ennalta määrätty. Freiren (1998) mukaan oppilaiden olisi oltava osallisina jo opetusmenetelmien suunnittelussa, mikä ei varsinaisesti toteutunut suunnittelemassani opetuskokeilussa. Uskon, että tällainen lähestymistapa olisi mahdollistanut dialogisen ja moniäänisyyttä tukevan opetuksen paremmin kuin suunnittelemani opetuskokeilu.

Tärkeimpiin tavoitteisiin kuului asenteiden ja stereotyyppien purkaminen nuor-
tenvälisen kommunikaation keinoin. Päädyttiinkö opetuskokeilussa lopulta käsit-
telemään niitä aiheita, joita tavoitteiksi asetin? Toteutuiko esimerkiksi elämänt-
kempohjaisten asenteiden ja kulttuuristen stereotyyppien purkaminen? Ainakin
osittain näin tapahtui nuorten puheenvuoroista päätellen. Joitakin ennakkoluuloja
purettiin toisten ryhmäläisten taidetöitä tarkastellessa. Esimerkiksi siitä yllätyttiin,
että nuoret käyttävät molemmissa maissa samoja sosiaalisen median aplikaatioita.

Yksi opetuskokeilun tavoitteista oli purkaa opettajan ja oppilaan välistä valta-ase-
telmaa tekemällä opetuskokeilun kulusta avoin ja läpinäkyvä, ja tätä kautta tukea
myös opetustilanteen moniäänisyyttä. Suunnittelin opetuskokeilun niin, että se
olisi avoin mahdollisille muutoksille kaikkien osallisten suunnalta. Kaikilla piti olla
mahdollisuus puuttua tekemiseen, kommentoida ja ehdottaa. Tehtävät piti voida
muokata omanlaisikseen. Opetuskokeilun aikana sain kuitenkin huomata, että
valmiuteni vastata muutostoiveisiin eivät olleet niin hyvät kuin kuvittelin. En aina
osannut lukea tilanteita mielestäni kyllin hyvin, ja saatoin ymmärtää tilanteiden
merkitykset vasta jälkikäteen. Esimerkiksi Kallen kanssa käydyt keskustelut olisi-
vat voineet olla hyvin hedelmällisiä, ja ne muotoutuivatkin minulle yhdeksi merkit-
tävimmistä oppimiskokemuksista opetuskokeilun aikana. Palautteiden perusteella
tavoite nuorten mahdollisuuksista osallistua opetuskokeilun kulkuun ja ilmaista
mielipiteensä toteutui lähes yksimielisesti, mutta se, osattiinko tai haluttiinko tätä
mahdollisuutta hyödyntää, ei ollut minulle itsestään selvää. Asiaa kommentoitiin
vain yhdessä palautekyselyn vastauksessa, jossa vastaaja totesi, ettei vaikuttami-
nen ollut tarpeen.

4.6.3 Moninaiset tarpeet ja kiinnostukset

Koin opetuskokeilun aikana ristiriitaisia paineita omasta roolistani. Toisaalta
halusin sitoutua tavoitteisiin, jotka olin opetuskokeilulle laatinut. Toisaalta halusin
tarjota nuorille merkityksellisen kokemuksen, joka olisi heille myös hyödyllinen.
Aina eri suunnista tulevat tavoitteet eivät kohdanneet. Molemmissa ryhmissä tuli
eri tavoin esille esimerkiksi tarve mielekkäiden tekniikoiden tai ilmaisukeinojen
oppimiseen, mikä itselleni näyttäytyi toissijaisena. Olisinkin voinut huomioda
paremmin sen, että projektin osallisten kohdalla tavoitteetkin voivat olla erilaisia ja
elää projektin myötä. Esimerkiksi Lea Kantonen kirjoittaa, että yhteisötaideprojek-

tien merkitykset eri osapuolille voivat olla hyvinkin erilaisia. Toiselle jo projektien tarjoama yhdessäolo voi olla merkityksellistä, toisille vaikka poliittiset tavoitteet. Kantosen mukaan projekti voi olla onnistunut osapuolten erilaisista odotuksista huolimatta. (Kantonen 2005, 256.)

Opetuskokonaisuudelle ei ollut asetettu mitään ennalta määrättyä opillista tavoitetta, vaan tarkoituksena oli käsitellä nuorten elämään pohjaavia teemoja heidän ehdoillaan sekä toisaalta tuoda näkyviin nuorten itse tekemiä huomioita. Nuorten suhtautuminen tähän oli vaihtelevaa, ja opetuskokeilun myötä selvisi, että kaikki nuoret eivät välittömästi kiinnostu tällaisesta projektista. Jotkut oppilaat eivät kokeneet työskentelytapaa hyödyllisenä, ja se saattoi näyttäytyä vieraana ja turhauttavanakin. Kysymykseksi nousikin, missä määrin projektiin tulisi motivoida johtamatta kuitenkaan pakollisuuden tai väkinäisyyden tunteeseen niin, että oppilaslähtöisyyden tavoite ei toteudu. Esimerkiksi Helsingin ryhmän opettajan yritys motivoida opetuskokeiluun osallistumista osana kuvataiteen kurssisuoritusta oli suoraan opetuskokeilun tavoitteiden vastainen. Monien nuorten mielestä oli toisaalta hyvä päästä käsittelemään omaan elämään liittyviä teemoja. Tämä tuli esille etenkin Bourj el-Barajnehin ryhmässä, jossa oli kuulemani mukaan totuttu käsittelemään aikuisten määrittämiä aihepiirejä. Kirsti oli kertonut ennen opetuskokeilua, että nuoria ohjataan usein käsittelemään raskaita, sotaan ja menetykseen liittyviä aiheita. Tällaisia piirustuksia näimmekin keskuksen seinillä. Myös ryhmän motivoituneisuus, jota Hanankin useaan otteeseen ihmetteli, tuki ajatusta siitä, että vapaa, itselle tärkeiden aiheiden käsittely taidetyöskentelyssä on toivottua ja tarpeellista. Myös kiinnostus ja tarve kuvantekemisen tekniikoiden oppimiseen oli näkyvää.

Esimerkiksi Helena Oikarinen-Jabai on pohtinut ristiriitaa siinä, kuinka on mahdollista saada kosketusta lasten elämään sellaisen ilmaisutavan kautta, jonka aikuinen on heille esitellyt (Oikarinen-Jabai 2001, 6). Ilmaisuväline tuli kysymykseksi myös omassa projektissani. Helsingin ryhmässä oli selvästi kriittinen suhtautuminen ”ainaista piirtämistä” kohtaan ja moni ilmaisi tarvetta oppia jotakin ”hyödyllistä”. Etenkin Kalle ilmaisi tyytymättömyyttään kuvataideopetuksen sisältöihin. Perinteisiä kuvan tekemisen tekniikoita ei pidetty ajankohtaisina tai tarkoituksenmukaisina, ja olin itse osittain samaa mieltä nuorten kanssa tästä. Piirtäminen välineenä ei ollut myöskään täysin linjassa opetuskokeilun tavoitteiden kanssa. Opetuskokeilun tavoitteisiin kuului, että oppilaiden suorituksia ei arvosteltaisi, eikä oppilaita ohjattaisi keskinäiseen kilpailuun. Piirtäminen tekniikkana ei tukenut tätä tavoit-

tetta, sillä se ohjasi nuoria jonkin verran arvioimaan toistensa teknistä taitavuutta. Lisäksi se saattoi asettaa oppilaita eriarvoiseen asemaan erilaisten lahjakkuuksien perusteella.

Selvitin kuitenkin nuorille, että piirtäminen oli valikoitunut tekniikaksi sen käytännöllisyyden vuoksi ja projektiin saisi osallistua halutessaan muillakin tavoilla. Esimerkiksi Kallen kohdalla sosiaalisen median applikaatiot tulivat monesti esille keskusteluissa, ja ehdotinkin hänelle muun muassa Instagram-videon tekoa. Otteita keskustelusta Kallen kanssa opetuskokeilun toisella kerralla:

Kalle: tää opetus on oikeesti vähän huonoa.

En ole varma viittaako Kalle tähän kyseiseen tuntiin vai kuvisopetukseen yleensä.

Työskentelyä Bourj el-Barajenhissa opetuskokeilun aikana.



Kalle: Tää laatu on vähän huonoa, koko ajan pitää piirtää jotain. Ei oo mitään niinku luovaa työtä.

Anni: mikä on Kallen mielestä luovaa työtä.

Kalle: Joku elokuvan tekeminen.

Anni: Ai sä et oo ikinä tehny kuviksessa elokuvaa?

Inna: Miettikää että se luovuus on siinä ku te teette, ei se oo kiinni siitä mikä se väline on. Tää väline on nyt valittu sen mukaan että tää on helppo kuljettaa sinne.

Yritän motivoida, että nyt on Kallen tilaisuus kertoa itsestään. Hän on kuitenkin vakuutunut että palestiinalaisia ei kiinnosta. Yritän tarjota Kallelle vaihtoehtoisia tekniikoita, mutta mikään ei kiinnosta. Kysyn, eikö Kallella ole mitään sanottavaa. Ei kuulemma tarvitse, kun on sosiaalinen media.

Inna: No mitä sä tekisit tän sosiaalisen median kautta?

Kalle: No mä kysyisin et mitä kuuluu.

Inna: Miksetsä nyt vois tehdä sitä? Tarviitsä Instagramin tai Facebookin tai jonku tällasen?

Kalle: No sit mä oisin tehny sen jo.



Inna: No mut onks se nyt sit ainoo asia mitä sul on sanottavana? Mä nyt yritän tässä ehdottaa sulle että jos sä et halua piirtää, sä voit miettii jonku toisen keinon osallistuu tähän hommaan. Mieti sitä.

Kalle: Noku tää on paskaa. Joka kerta pitää piirtää jotain. Mikään ei kelpaa.

(Suomen ryhmä, 11.3.2015, äänitteen pohjalta ja päiväkirja)

Opetuskokeilussa onnistumisen tuntemukset olivat vaihtelevia, ja ne eivät aina liittyneet suoraan opetuskokeilulle asetettuihin tavoitteisiin. Esimerkiksi Helsingin ryhmän Elsan kanssa syntynyt pieni keskusteluyhteys opetuskokeilun toisella kerralla näyttäytyi minulle merkityksellisenä. Elsa oli alusta alkaen haluton osallistumaan opetuskokeiluun, ja kun hän ei ollut tehnyt toisellakaan oppitunnilla juuri mitään, päätin että hänen kohdallaan taidevaihtoon osallistuminen olisi toissijaista. Ajattelin, että tärkeintä olisi saada aikaan luottamuksellinen suhde, ehkä myös keskusteluyhteys. Elsan kohdalla pieninkin avautuminen ja osallistuminen tuntui saavutukselta. Monien keskustelujen jälkeen Elsa teki kollaasin matkakuvista ja kertoi lyhyesti perheensä tekemistä lomamatkoista, minkä myötä minulle syntyi mielikuva, että matkakuvat symboloivat Elsalle turvaa. Pohdin tämän aiheuttamia tuntemuksia päiväkirjassa:

Elsa on tunnin aikana nauranut Kallen jutuille, eikä tunnu olevan lainkaan kiinnostunut projektista. Yritän kuitenkin rohkaista, tai edes saada keskusteluyhteyden. En enää yritä saada Elsaa tekemään tehtävää vaan saamaan edes jotain irti tunnista.

Inna: No... Osaaksä yhtään arvioida mikä sua jarruttaa siinä. Onks se se aihe?

Elsa: Mä en tykkää piirtää.

Inna: Okei. No onks sul joku muu mist sä tykkäät tehdä?

Yritän ehdottaa Elsalle muita välineitä, mutta mikään ei innosta. Yritän saada Elsan miettimään yhtä asiaa, josta hän pitäisi. Mitään ei tule mieleen. Anni muisti, että Elsa on aiemmin pitänyt kollaasien tekemisestä. Ehdotamme, että Elsa etsisi kuvia, jotka saavat hänessä aikaan tunteita, ja tekisi niistä kollaasin. Tähän Elsa lähti. (Suomen ryhmä, 11.3.2015, äänitteen pohjalta)

Tänään kiinnostavaa oli pienimuotoinen keskusteluyhteys Elsan kanssa. Tunnelma on ollut aika rento. En ole kokenut tarpeelliseksi "puhua väkisin". Jo se, että sain vaihdettua muutaman sanan Elsan kanssa, tuntui onnistumiselta. Askeleet voivat olla eri kokoisia eri ihmisten kohdalla, ja kaikilla ei tarvitse syntyä työtä todisteeksi. Viime kerralla ehdotin Elsalle, että hän keksisi yhden asian josta pitää, ja tänään syntyi vastaus. (Päiväkirja 19.3.2015)

4.6.4 Ammatillinen kasvukokemus

Sitouduin opetuskokeilun aikana tarkastelemaan kriittisesti opetuskokeilua ja omaa toimintaani opettajana. Luinkin opetuskokeilua ennen, sen aikana ja sen jälkeen aiemmin esiteltyä kirjallisuutta ja kirjoitin jatkuvasti tutkimuspäiväkirjaa, joka toimi myös oman reflektioni ja oppimisen välineenä. Opetuskokeilun aikana yritin mukautua koko ajan oppimaani. Tuntien jälkeen kirjoitin päiväkirjaa ja pohdiskelin tapahtunutta myös siltä kannalta, mitä pitäisi tehdä toisin. Tein opetuskokeilun aikana konkreettisia muutoksia suunnitelmiini. Esimerkiksi Suomen ryhmälle opetuskokeilun toiselle kerralle en tehnyt yhtä tarkkaan rakennettua tuntisuunnitelmaa kuin ensimmäiselle kerralle, sillä huomasin siinä ongelmia opetuskokeilun tavoitteiden suhteen. Ote päiväkirjasta ensimmäisen tunnin jälkeen:

Valmistaudun huomiseen opetuskokeilun 2. tuntiin kuuntelemalla edellisen kerran äänitettä ja tarkastelemalla omaa toimintaani jo tässä vaiheessa. Uskon, että tunnin tarkkaan strukturoitu rakenne ei edesauttanut keskustelemaan ilmapiirin syntymistä. Tällä tunnilla haluan enemmän siirtää palloa nuorille. Tavoitteena on olla vähemmän äänessä ja kuunnella enemmän. (Päiväkirja 11.3.2015)

Konkreettisten, opetuskokeilun aikana tapahtuvien muutosten lisäksi päiväkirjalla oli merkittävä rooli oman opettajaidentiteetin analysoimisessa. Opetuskokeilua sävyttivät vaikeat tuntemukset, joita koin Helsingin ryhmän kanssa toteutetussa osuudessa. Ryhmän motivoinnin haasteet ja aikatauluongelmat johtivat siihen, etten kokenut saavuttaneeni tavoitteita, joita olin opetuskokeilua ja omaa toimintaani kohtaan asettanut. Päiväkirjassa toistuva teema onkin huoli oman ammatillisen pätevyyden riittämättömyydestä. Opetuskokeilun aikana esille nousi, että opetuskokeilun huolellinenkaan suunnittelu ei takaa onnistumisen kokemusta. Sen sijaan opettajan kokemuksen ja ammattitaidon pohdinta nousi suurempaan rooliin, kuin arvasin. Erityisesti kontrasti Helsingin ja Bourj el-Barajnehin ryhmien välillä sekä Hananin kanssa työskentely nostivat nämä kysymykset esiin. Päiväkirjasta välittyy myös, miten opetuskokeilun aikana aloin etääntyä suunnittelua ohjanneesta kirjallisuudesta. Pohdin tätä päiväkirjassa:

Opetuskokeilun myötä tulee sellainen tunne, että kyvyt toimia vaikeissa tilanteissa kehittyvät työtä tehdessä, ei kirjoja lukien. Opetuskokeilun suunnittelu on ollut aika irrallaan käytännöstä. Alan kokea tärkeämmäksi tietynlaisen varmuuden, luottamuksen ja valmiuden reagoida tilanteissa niiden vaatimalla tavalla. Aloittelevana opettajana olemukseni oli ehkä sellaista epävarmuutta, joka ei herättänyt (Helsingin ryhmän) oppilaissa luottamusta. Bourj el-Barajnehisissa olin eri tavalla luottavainen, johtuen varmasti myös Hananin läsnäolosta. (Päiväkirja, opetuskokeilun jälkeen, päivämäärä puuttuu.)

Edellisen tunnin äänitettä kuunnellessa huomasin tehneeni melkein kaiken eri tavalla kuin mitä olin suunnitellut, miten tekemistä aina ohjaa johonkin tiettyyn suuntaan ja ei omiin tavoitteisiin oikein pääse. Annin kanssa pohdimme, miten opetuksen todellisuus eroaa ihanteista. (Päiväkirja 11.3.2015)

Taidekasvatuksen opiskelijana minulla ei ollut paljoa käytännön kokemusta yläkouluikäisten opettamisesta. Päiväkirjasta välittyy yllättyminen ja pettymys siitä, miten raskasta oli ohjata ryhmää, jossa osa ei kiinnostunut projektista. Lisäksi aikataululliset olosuhteet eivät olleet ihanteelliset. Opetuskokeilun viimeisen kerran järjestäminen Suomessa siirtyi kevään viimeiselle oppitunnille, joka oli 21.5.2015. Kevät eteni nopeasti, eikä ryhmän opettajalla ollut tarjota enää parempaa ajankohtaa, vaikka olimme alun perin sopineet tekevämme Libanonin matkan jälkeen vielä kahden opetuskerran ajan opetuskokeilua. Lisäksi viimeiselle opetuskerralle oli aikataulutettu muutakin tekemistä. Olosuhteet olivat siis sellaiset, ettei opetuskokeilua ollut mahdollista viedä loppuun suunnitelmien mukaisesti. Olin tästä pettynyt ja se luultavasti vaikutti mielialaani viimeisen yhteisen kohtaamisen aikana. Pohdin tätä päiväkirjassa:

Jatkuvissa yrityksissä saada nuoret edes jotenkin osallistumaan, projektin tavoitteet jäivät sivurooliin. Toisaalta en usko, että huono motivaatiotaso oli yksin minun vikani. Oppilaat olivat saaneet jo kevään arvosanat, ja viimeisen kuviskerran odotettiin olevan jotakin rennompaa. Myös ryhmän opettaja oli alusta alkaen mielestäni luovuttanut ja sitä mieltä, että eivät ne suostu tekemään. (Päiväkirja 19.3.2015)

Pelko oman pätevyyden riittämättömyydestä ilmeni yleisen tunnelman lisäksi vaikeissa kohtaamisissa nuorten kanssa. Epäonnistumisen tunteen taustalla oli varmasti haave siitä, että opettajana kykenisin vastaamaan jokaisen oppilaan hyvinvoinnista ja aikaansaamaan merkityksellisen kokemuksen, etenkin kun projektilla oli itselleni suuri henkilökohtainen merkitys. Kun oppilaan reaktiona olikin vastustus, seurasi pettymys ja epävarmuus omasta kyvykkyydestä opettajana ja turvallisena aikuisena. Esimerkki päiväkirjasta:

Elsa ei osallistunut mihinkään tunnin aikana. Päätin etten pakota häntä. Luulen, että Elsalla oli jatkuvasti paha olo jostakin syystä. En osannut kuitenkaan projektin puitteissa puuttua tähän. Jälkikäteen jäi harmittamaan, että projisoin omaa pettymystäni Elsan huonoon käytökseen. Elsa oli hyvin vaikea saada kommunikoidaan, ja useimmiten se mitä ulos tuli, oli lähinnä "ei kiinnosta". Podin huonoa omaatuntoa siitä, ettei minulla ollut taitoja kohdata tilannetta. (Päiväkirja 22.5.2015)

Tilanteet olivat kuitenkin moniulotteisia. Saatoin opettajana olla samaan aikaan sekä turhautunut että huvittunut. Kalle ja Joni suhtautuivat koko opetuskokeilun ajan työskentelyyn kielteisesti ja kyseenalaistavasti, mutta samalla humoristisesti. Etenkin Kalle oli näkyvä hahmo luokassa ja sai muun ryhmän ja minutkin usein huvittumaan puheenvuoroillaan ja liikuskelullaan. Kallen kanssa käydyt keskustelut olivat samanaikaisesti vaikeita ja hauskoja. Pohdin tätä päiväkirjassa:

Kallelta, joka oli taitava piirtäjä ja luokan hieman levoton hauskuuttaja, syntyi paljon kuvia, mutta töistä näki ettei niitä ollut tehty tosissaan. Yhdessä luonnoksessa Kalle ensin pullistelee bodarina, sitten naisista koostuvaa fanilaumaa joudutaan hätyyttelemään poliisin voimin, ja viimeisessä kuvassa Kalle kehottaa faneja rauhoittumaan ja "follaa ig:s". Tässä kohtaa ehdotin, että Kalle pitäytyy kiinni unelmiensa kuvaamisessa arjen sijaan, vaikka Kallen olemuksesta ymmärsinkin että kuva oli lähinnä turhautunutta provokaatiota eikä vakavissaan tehty. Kehonkuvaan liittyvä haavemaailma, vaikka ehkä vitsillä tehty, sekä viittaus sosiaaliseen mediaan ja sen merkittävyyteen elämänpiirinä (kehotus reaailmaailman sijaan ihailusta somessa) olivat mielestäni kiinnostavia elementtejä Kallen työssä. (Päiväkirja 5.3.2015)

Monet Kallen kanssa käydyt keskustelut olivat minulle opettavaisia. Vaikka keskustelu oli usein turhautunutta, siinä käsiteltiin mielestäni tärkeitä asioita. Lopulta koin, että Kallen kohdalla opetuskokeilun tavoitteet toteutuivat tosiasiasa hyvin. Ote päiväkirjasta:

Tavallaan Kalle teki juuri sitä mitä pyydettiin, sanoi vastaan ja antoi ehdotuksia, mutta koska sitä ei ollut sanallistettu sellaiseen muotoon kuin mitä olisin odottanut, en osannut myöskään reagoida alusta alkaen niin, että lähtisin todella keskustelemaan. Tämä oivallus kyllä tuli, mutta vähän jälkijunassa. (Päiväkirja, Suomen ryhmä, 5.3.2015)

Bourj el-Barajnehissa ehdin enemmän jutella ryhmäläisten kanssa tuntien aikana. Hanan monesti vitsaili oppilaiden kanssa, ja tunteilla oli hyvä yhteishenki. Hananin oleminen nuorten kanssa oli vaivatonta, ja hänen olemuksestaan välittyi pitkä kokemus nuorten kanssa työskentelystä. Uskon, että tämä vaikutti tuntien ilmapiiiriin ja nuorten motivaatioon. Toisaalta tunsin myös itseni pidetyksi ja tarpeelliseksi opetuskokeilun aikana. Nautin nuoren kanssa olemisesta, ja vaikutti siltä, että nuoret olivat kiinnostuneita meistä aikuisista ja jotkut kaipasivat myös läheisyyttä. Kuvailen opetuksen jälkeistä tunnelmaa päiväkirjassa:

Juttelen oppilaille, mitä he tekevät työpajan jälkeen. Eräät oppilaat auttavat toisiaan piirtämisessä. Tunti lopetellaan vähitellen, osa odottaa lounasta, osa piirtää. Jäämme luokkaan vielä työpajan jälkeen. Jotkut halusivat ottaa yhteiskuvia. Jotkut hyppivät

hyppynarua, jotkut vain seisoskelevat. Jossain vaiheessa Sara tulee seisomaan viereeni pitkäksi aikaa, ehkä on kaipuu olla aikuisen lähellä. Osa nuorista hakee henkilökohtaista kontaktia: he haluavat ottaa yhteiskuvia ja lisätä kaveriksi Facebookissa. (Bourj el-Barajnehin ryhmä, 14.5.2015, äänitteen pohjalta)

Opetuskokeilun jälkeen pohdin paljon sitä, miten erilaisia tunteita minulle syntyi eri ryhmien kohdalla opetuskokeilua ja sen onnistumista kohtaan. Ryhmien välillä merkittävä tunnelmaan ja sitä kautta opetuskokeilun onnistumisen tunteeseen vaikuttanut ero oli se, että Bourj el-Barajnehin ryhmässä tunsin oloni mukavaksi ja luottavaiseksi, Helsingin ryhmässä taas kohtasin osittain voimakastakin vastustusta ja siten ristiriitaisia tunteita itseni suhteen. Opetuskokeilun myötä tunnistin itsessäni kenties epävarmuuden ja kokemattomuuden aiheuttamaa tarvetta tuntea itseni pidetyksi. Peilasin onnistumisen tunteita ja koko projektin merkitystä monesti juuri sen kautta, millaiseksi tunsin oman asemani kussakin opetustilanteessa. Lopulta kuitenkin löysin merkityksiä juuri niistä hetkistä, jotka opetustilanteen aikana tuntuivat vaikeimmilta. Libanonin matkaan liittyivät monenlaiset onnistumisen kokemukset. Kaikki sujui niin vaivattomasti, että en joutunut kohdakkain oman toimintani kanssa enkä kyseenalaistanut sitä yhtä paljon, kuin Helsingin ryhmän kanssa. Helsingin opetuskokeilu synnyttikin enemmän pohdintaa ja päiväkirjamerkintöjä ja sitä kautta myös oppimisen kokemuksia.

Aloin kyseenalaistaa opetuskokeilulle laitimiani tavoitteita jo opetuskokeilun aikana, myös kesken opetustapahtuman. Moni idea tuntui teorian tasolla hyvältä ja perustellulta, mutta käytännön tilanteessa alkoikin ontua. Esimerkiksi keskusteluissa tavoite oppilaislähtöisyydestä, johon olin mielestäni suunnitteluvaiheessa keksinyt hyvän keinon, ei toiminut aina ihanteellisesti. Keskustelu ei välttämättä edennyt sujuvasti pelkästään oppilaiden esille nostamien huomioiden varassa, mutta toisaalta johdattelun pelossa en uskaltanut itsekään viedä keskusteluja eteenpäin. Siten Kirstin ja Hananin esittämät tulkinnat nuorten töistä saattoivat olla hyödyllisiä keskustelun etenemisen kannalta, vaikka ne olivat jossain määrin ristiriidassa minun määrittämieni tavoitteiden kanssa. Aina myöskään omissa ihanteissa pitäytyminen ei tuntunut luontevalta. Esimerkiksi keskusteluyhteyksien aikaansaaminen jokaisen oppilaan kanssa ei toteutunut niin helposti kuin odotin, eikä luokassa kiertely oppilaan luota toisen luo ollut täysin luontevaa. Välillä nämä keskustelunavaukset yksittäisten oppilaiden kohdalla saattoivat tuntua jopa kiusallisilta ja maneerinomaisilta.

5. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkielmassa olen tarkastellut kahden ryhmän välisen kohtaamisen mahdollisuuksia taidekasvatuksessa, sekä miten kriittisen ja feministisen pedagogiikan ajattelua (Freire 2005; hooks 2007; Daniel 1996; Giroux & McLaren 2001; Tomperi, Kiilakoski & Vuorikoski 2005; Suoranta 2005) voidaan soveltaa kahdessa maassa tapahtuvan opetuskokeilun yhteydessä. Olen laatinut lukemani kriittisen ja feministisen pedagogiikan pohjalta opetuskokeilun ja kokeillut sitä käytännössä helsinkiläisessä yläkoulussa ja Bourj el-Barajnehin pakolaisleirissä Libanonissa.

Tutkielman lähtökohtana oli kriittisen pedagogiikan teoria, ja opetuskokeilun suunnittelussa vaikuttajana toimivat erityisesti Paulo Freiren (2005) ja bell hooksin (2007) kirjoitukset dialogisesta opettamisesta, jossa opetus rakentuu osapuolten välisessä vuorovaikutuksessa ja opetustilanteessa pyritään demokraattisuu-teen opettajakeskeisen ja hierarkkisen mallin sijaan. Tämän lisäksi opetuskokeilun suunnitteluun vaikuttivat feministiseen ja jälkikolonialistiseen teoriaan (esim. Tuori 2007, Honkasalo 2011, Oikarinen-Jabai 2014a & 2014b) nojaavat kirjoitukset, jotka ajoittain olivat ristiriidassa kriittisen pedagogiikan teorian kanssa. Tällainen ristiriita vallitsi esimerkiksi bell hooksin pedagogiikalle olennaisessa äänen antamisen ja valtauttamisen diskurssissa, joka voidaan nähdä myös hierarkkisena ja valtaeroja vahvistavana (esim. Honkasalo 2011, 53). Lisäksi käytin tutkielmani tukena kirjallisuutta nuorisotutkimuksen ja yhteisötaiteen kentältä (Honkasalo 2011, Kantonen 2005).

Opetuskokeilun myötä syntyneen aineiston perusteella kriittisen pedagogiikan teorian soveltaminen opetuksessa piti sisällään useita ongelmia. Tästä huolimatta opetuskokeilu oli pääasiassa pidetty ja opetustapaa pidettiin tarpeellisena.

5.1 OPETUSKOKEILUN TOIMIVUUS

Kriittinen ja feministinen pedagogiikka tarjosivat paljon virikkeitä ajatteluun ja antoivat suuntaa opetuskokeilun suunnitteluvaiheessa. Vaikutus näkyi opetuskokeilussani erityisesti näkökulmana, jossa opetukseen piiloutuvat valtasuhteet ja tiedon historiallisuus ja paikallisuus haluttiin tehdä näkyviksi. Tämä toteutui käytännössä siten, että opetuskokeilun tiedollinen sisältö suunniteltiin oppilaiden työskentelyyn ja kaikkien osapuolten väliseen vuorovaikutukseen nojaavaksi. Lisäksi vältin omassa puheessani stereotypioihin ja oletuksiin nojaavia, sukupuolittavia ja rodullistavia puhetapoja. Opetuskokeilussa en myöskään halunnut rajata monenlaisten ihmisryhmien näkyvyyttä esimerkiksi valikoimalla opetusmateriaaleja näytettäväksi.

Kriittisen ja feministisen pedagogiikan kirjallisuus tarjosi myös joitakin käytännön soveltamismahdollisuuksia. Erityisesti bell hooksin osallistavan pedagogiikan dialogisuuden ja yhteisöllisyyden tavoitteet tarjosivat keinoja opetuskokeilun suunnitteluun. Opetuskokeilun tavoitteissa tärkeää oli, että jokaisella opetuskokeilun osallisella, mukaan lukien oppilaat ja mukana olleet aikuiset, olisi mahdollisuus vaikuttaa opetuskokeilun kulkuun kaikissa vaiheissa ja saada näkemyksensä kuuluviin. Lisäksi nuorilla oli taidetyöskentelyssä mahdollisuus tuoda esille omia näkemyksiään etenkin töidensä sisällön suhteen. Suunnittelin opetuskokeilussa toteutettavan taidetyöskentelyn siten, että siinä käsiteltävät aiheet olisivat mahdollisimman paljon lähtöisin nuorten kokemusmaailmasta ja ajatuksista. Lähtöteemaksi valikoitui löyhästi arki, jota kukin sai soveltaa haluamallaan tavalla. Tämän tarkoituksena oli sallia nuorten tuoda esiin haluamiaan ja tärkeinä kokemiaan seikkoja mahdollisimman vapaasti. Näin ryhmien välillä tapahtuva kommunikaatio olisi lähtöisin nuorten tärkeinä kokemista aihepiireistä.

Dialogisuuden edellytyksenä oli myös huolellisesti suunniteltu ohjaaminen kuuntelemiseen. Kuunteleminen toteutui opetuskokeilussa muiden osallistujien töiden tarkastelulla oppilaslähtöisesti niin, että opettajana en esittänyt valmiita kysymyksiä töistä tai ohjannut keskustelun teemoja. Keskustelun aiheet olivat ryhmäläisten itse esille nostamia ja niistä keskusteltiin yhteisesti niin, että opettajana pyrin mahdollisimman vähäiseen johdatteluun. Opetustapa tarjosi toisaalta hienovaraisen oivallusten mahdollisuuden, mutta toisaalta koulutyöskentelyn normit myös ohjasivat tulkintoja ja oppilasjohtoinen keskustelu ei aina lähtenyt herkästi käyntiin.

Vaikka kriittinen pedagogiikka tarjosi paljon suuntaviivoja opetuksen suunnitteluun, sen käytettävyys ei kuitenkaan aina ollut ihanteellinen. Koulumaailman realiteetit vaikuttivat opetuskokeilun tavoitteiden toteutumiseen. Aina tavoitteita ei saavutettu. Opetuskokeilun edetessä sainkin huomata, miten vaikeaa kriittisen pedagogiikan soveltaminen on todellisessa koulukontekstissa. Teoria tuntui abstraktilta ja paikoin vanhentuneelta. Tähän vaikuttivat myös tutkielman kirjoittamisen aikana lukemani kriittistä pedagogiikkaa kritisoivat näkökulmat. Esimerkiksi Hakala kritisoi kriittisen pedagogiikan teksteissä vallitsevaa opettajaihannetta demokratiaan ja tasa-arvoon sitoutuneesta intellektuellista, jonka tehtävänä on saattaa kuuluville vaiennettujen vähemmistöjen ääni. Opetuksen tehtävä on tuottaa tiedostavia ”poliittisia subjekteja”, ja retoriikassa painotetaan moniäänisyyttä ja valtasuhteiden huomioimista. Samalla kriittinen pedagogiikka tulee julistaneeksi ohjelman ja listan periaatteita, joiden mukaisesti toimia. Tällaisen universaalin ”oikean” tietoisuuden ja julistavuuden tilalle onkin tarjottu feministisessä kritiikissä esimerkiksi tilannesidonnaisten, satunnaisten ja strategisten erojen ja valtasuhteiden eksplikointia. (Hakala 2007, 67-68.)

Opetuskokeilun aikana syntyi kysymyksiä, joihin ei löytynyt yksiselitteisiä vastauksia. Eettiset kysymykset opetusryhmien asemien suhteen ovat läsnä opinnäytetöiden ulkoasua myöten. Suomalaisen lapsen yksityisyyden suojan vuoksi raportissa ei voida näyttää mitään kuvamateriaalia, jossa nuoria näkyy. Libanonissa tilanne oli päinvastainen. Saimme luvan kuvata vapaasti opetuskokeilun aikana ja käyttää kuvia raportissa. Huolimatta siitä, että kuvien käyttöön on saatu suostumus, kahden opetuskokeilun kannalta tasa-arvoisen ryhmän esittäminen niin, että toisen ryhmän anonymiteetti taataan, ja toinen on julkinen, pitää sisällään ristiriidan. Kysymys siitä, eriarvoistaako tämä ryhmiä, ei auennut minulle yksiselitteisesti.

Opetuskokeilu oli nuorten palautteista ja tunneilla tapahtuneista puheenvuoroista päätellen pääasiassa pidetty ja se nähtiin tarpeellisena. Koin kuitenkin välillä oman kokemattomuuteni ja epävarmuuteni opettajana haitaksi ryhmän motivoinnissa ja toisaalta myös dialogiin vastaamisessa. Välillä koin myös riittämättömyyttä kohdata nuorten tavat esittää ajatuksiaan. Opetuskokeilun perusteella suunnittelemani opetustapa edellyttääkin huolellisen suunnittelun lisäksi ammatillista varmuutta ja valmiutta joustaa ja sopeutua tilanteisiin. Arvioin, että opetuskokeilulle asetetut tavoitteet olisi myös ollut mahdollista saavuttaa paremmin, jos nuoret olisivat olleet osana projektin suunnittelua varhaisemmassa vaiheessa ja projekti olisi ollut rakenteeltaan joustavampi. Lisäksi piirtäminen työskentelyn muotona piti sisällään ongelmia. Palaan tähän viimeisessä luvussa.

Opetuskokeilun aikana syntyneen aineiston perusteella päättelen, että opetuskokeilussa ansiokkainta oli suunnitteluprosessi ja sen myötä syntynyt itsereflektiivinen asennoituminen opetuksen suunnitteluun ja oman ammatti-identiteetin kehittämiseen. Tämä on linjassa esimerkiksi hooksin (2007) ajatuksen kanssa reflektion ja käytännön toiminnan yhdistämisestä. Tärkeä osa omaa oppimiskokemustani liittyi kriittisen pedagogiikan viitekehyksen myötä syntyneisiin idealistisiin ja kunnianhimoisiin tavoitteisiin. Eeva Anttila (2003, 21) kirjoittaa väitöstutkimuksessaan tutkimuksen aikana tapahtuneesta asetelman muutoksesta, johon samaistun oman, joskin pienimuotoisemman, projektini kautta. Dialogisuuden mahdollisuuksia tanssikasvatuksessa tutkinut Anttila ymmärsi hankkeensa aikana, että dialogisen kasvatuksen ja kriittisen pedagogiikan ihanteisiin liittyviä nuoriin kohdistuvia emansipaation ja tietoisuuden tavoitteita on miltei mahdollonta saavuttaa yksittäisen projektin puitteissa. Sen sijaan tutkimus muotoutui emansipatoriseksi ja itsereflektiiviseksi prosessiksi Anttilalle itselleen. Tutkimus vahvisti Anttilan kriittistä tietoisuutta omista arvoistaan ja toiminnastaan ja niiden vaikutuksesta opettajuuteen. Oman projektini merkitys muotoutui samansuuntaiseksi. Vaikka kaikki opetuskokeilun tavoitteet eivät toteutuneet suunnitelmien mukaisesti, toimi opetuskokeilu itselleni merkittävänä oppimisen kokemuksena ja tarjosi välineitä oman opettajuuden kehittämiseen. Opetuskokeilun kuluessa en enää kokenut perustelluksi sitoutua mihinkään pedagogiseen suuntaukseen. Kriittinen pedagogiikka vaikuttaa yhä ajattelussani taustalla kriittisenä suhtautumisena vallitsevaan arvomaailmaan ja normeihin sekä yleisenä pyrkimyksenä yhdenvertaisuuden tukemiseen kasvatuksen keinoin, mutta opetuksessa tietyn ajatteluperinteen lainalaisuuksissa pitäytyminen ei aina ollut toimivin toimintatapa. Opetuskokeilun myötä aloinkin etäännyä viitekehyksenä toimineestä kriittisen pedagogiikan suuntauksesta ja siirtää huomiota kohtaamiseen ja hetkessä olemiseen, minkä edellytyksenä on kyky irrottautua omista ihanteista ja tulkita, mitä kukin nuori tarvitsee kussakin tilanteessa. Opinnäyteprojekti toimi siis itsellenikin eräänlaisena henkilökohtaisen vapautumisen prosessina.

Aineistoa tarkastellessa aloin myös ymmärtää paremmin sitä, mistä henkilökohtainen opettajuuden arviointi rakentuu omalla kohdallani. Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukseen vaikuttivat opetuskokeilun aikana voimakkaammin tunnelma ja omat tulkinnat tilanteista, kuin oppilaiden tai yhteistyökumppaneiden antama palaute. Palautteet olivat pääsääntöisesti positiivisia tai neutraaleita, mutta tästä huolimatta etenkin Helsingin ryhmän kanssa vietettyä aikaa leimasi epäonnistumisen tunne ja päiväkirja on tunnelmaltaan hyvin itsekriittinen. Opetuskokeilun aikana en aina muistanut antaa painoarvoa sille seikalle, että etenkin Helsingin ryhmässä astuin keskelle tilannetta, jossa oli jo olemassaoleva historia.

Ryhmäläisten väliset vuorovaikutussuhteet ja toiminnan tavat olivat muotoutuneet kauan ennen opetuskokeilua, eikä minulla vierailevana opettajana ollut mahdollisuutta aloittaa kaikkea puhtaalta pöydältä. Uskoin, että kaikki ongelmatilanteet ovat lähtöisin minun kyvyttömyydestäni opettajana, vaikka todellisuudessa jokaisesta tilannetta on edeltänyt pitkä tapahtumien jatkumo. Bourj el-Barajnehissa puolestaan ryhmän voimakasta motivoituneisuutta osaltaan selittää ensinnäkin se, että ryhmäläisten osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen eri tavalla kuin Helsingin ryhmässä, jossa projekti oli osa koulun kuvataidekurssia. Lisäksi merkittävä ero Bourj el-Barajnehin ja Helsingin ryhmän välillä on se, että palestiinalaispakolaisilla ei ole minkään maan kansalaisuutta, ei edes Libanonin. Heillä ole mahdollisuutta matkustaa ulkomaille, ja liikkuminen Libanonissakin on vähäistä. Ulkomaalaisena, nuorten elämästä kiinnostuneena vierailijana minulla saattoi olla ryhmälle aivan eri tavalla uutta annettavaa kuin Helsingin ryhmälle.

Heränneet kysymykset ovat varmasti yhteisiä monille opettajille. Kukapa ei haluaisi luoda turvallista ja välittävää oppimisympäristöä jokaiselle oppilaalle. Huomaisinkin, miten helposti tarkastelin opetuskokeilun onnistumista oman onnistumisen tai epäonnistumisen tunteen perusteella. Nämä tunteet puolestaan olivat monesti lähtöisin siitä, miten oppilaat suhtautuivat minuun opettajana - en siis välittömästi tarkastellut onnistumisia opetuskokeilun tavoitteiden kautta, vaan sen pohjalta, minkälaiset omat tuntemukseni olivat kussakin tilanteessa. Aluksi näyttikin siltä, että Bourj el-Barajnehin osuus opetuskokeilusta olisi ollut onnistuneempi, sillä sitä sävyttivät huomattavasti enemmän positiiviset tuntemukset kuin Helsingin osuutta. Kun tarkastelin myöhemmin materiaalia opetuskokeilun tavoitteiden näkökulmasta, nousi Helsingin ryhmän kanssa käydyistä keskusteluista esille monia kohtia, jotka vastasivat paremmin opetuskokeilun tavoitteita. Siten välitön epäonnistumisen tunne oppitunnin jälkeen on saattanut kääntyä reflektion aikana voimakkaaksikin onnistumisen ja oivalluksen kokemukseksi. Ymmärrys siitä, mistä oma onnistumisen ja epäonnistumisen kokemus herkästi itselleni rakentui, antaa eväitä tulevaisuudessa tarkastella omaa opettajuutta monipuolisemmin.

5.2 TUTKIELMAN ARVIOINTI

Tutkielmassani olen selvittänyt työkaluja kriittisesti ja eettisesti reflektoidun opetuksen toteuttamiseen. Tutkielman alkuperäinen tavoite oli suunnitella pedagoginen toimintatapa, jolla olisi soveltamismahdollisuuksia tulevaisuudessa. Suunnittelemani opetuskokonaisuus tarjoaa pohjaa vastaavanlaisen opetuksen kehittämiseen ja jatkosuunnitteluun, mutta ensisijainen löydös oli lopulta monipuolinen ja itsereflektiivinen suunnitteluprosessi. Reflektion avulla olen pyrkinyt arvioimaan omia ajatustapoja ja kokemuksiani sekä ymmärtämään, mitä vaikuttimia omaan ajatteluuni ja toimintaani on ollut opetuskokeilun aikana. Näin olen etsinyt uusia näkökulmia ja ymmärrystä, joiden avulla opetuksen ja opettajaidentiteetin kehittäminen mahdollistuu. Kaikki tutkielman kirjoittamisen vaiheet – lähdekirjallisuus, autoetnografinen tutkimuksellinen ajattelu, opetuskokeilu – nivoutuvat tässä yhteen ja muodostavat filosofisen kysymyksen siitä, miten suhtautua opettamiseen ja opetuksen suunnitteluun sekä jatkuvaan oppimiseen kasvattajana.

Analyysin tehtävänä oli selvittää, miten kriittisen ja feministisen pedagogiikan pohjalta suunnittelemani opetuskokeilu toimi käytännössä ja nostaa aineistosta huomioita, joiden avulla suunnittelemaani opetustapaa voisi kehittää edelleen. Opetuskokeilun edetessä keskeiseksi tarkastelun kohteeksi nousi myös oman opettajaidentiteettini ja opetuskokeilun myötä tapahtuneen henkilökohtaisen kasvun tarkastelu. Painopiste siirtyi alun opetusmetodin suunnittelusta oman kokemuksen tarkasteluun ja pyrkimykseen oman opettajuuden ymmärryksestä. Autoetnografia tutkimusmenetelmänä oli toimiva keino itsereflektiiviseen ja tutkivaan otteeseen opetuksen suunnittelussa. Sen myötä opetuksen suunnitteluun syntyi väistämättä kriittinen ja pohdiskeleva asenne, mikä oli linjassa opetuskokeilun tavoitteiden kanssa. Autoetnografinen ajattelu myös ohjasi tutkielman painopistettä henkilökohtaisen kokemuksen reflektointiin. Tämä vaikutti tutkielman luonteeseen niin, että se painottui pedagogiseen pohdintaan ja oman ammatti-identiteetin analysointiin. Tutkielmaa olisi voinut laajentaa henkilökohtaisen kokemuksen tarkastelusta esimerkiksi rakentamalla rinnalle systemaattisen reflektoinnin projektissa mukana olleen psykologin tai toisen opettajan kanssa, tai toisen samankaltaisia projekteja toteuttaneen opettajan kanssa. Opetuskokeilun aikana syntynyttä aineistoa olisi voinut tarkastella myös monenlaisista muista näkökulmista, esimerkiksi niin, että pohdinnan kohteena olisivat olleet nuorten viestit ja puheenvuorot, ryhmädynamiikan vaihtelut tai moni muu kysymys.

Tapaustutkimuksen orientaatio puolestaan ohjasi keskittymään yksittäisen projektin erityisyyteen. Laajentamalla projektia ja tekemällä siitä toistuva ja jatkuva, voitaisiin päästä syvemmin hermeneuttiseen ja fenomenologiseen ajatteluun jolloin aineistosta nousisi enemmän huomioita ilmiötasolla.

Laadullisissa tutkimusmenetelmissä tutkielman luotettavuuden katsotaan olevan sidoksissa siihen, miten tietoinen kirjoittaja on subjektiviteetistaan. Olen pyrkinyt tutkielmassani läpinäkyvyyteen selventämällä tutkielmaprosessin kulkua alun aiheenvalintaa ohjanneista käsityksistä ja henkilökohtaisista arvokysymyksistä siihen, miten kirjallisuuden avulla olen laatinut opetuskokeilun ja toisaalta miten myöhemmin lukemani kirjallisuuden vaikutuksesta olen alkanut kyseenalaistaa alun valintoja, sekä miten opetuskokeilun käytännön toteutus ja aineistonkeruu on osaltaan ohjannut huomioita uuteen suuntaan. Olen pyrkinyt tarkastelemaan kaikkia valintojani ja toimintaani kriittisessä valossa ja hyödyntänyt myös epäonnistumisen kokemuksia tutkielmassa. Kaikki tutkielman vaiheet ja vaikuttajat eivät ole olleet saumattomasti linjassa keskenään, ja tutkielmaan onkin jäänyt ristiriitoja joita olen myös tuonut esille.

Tutkielmani perusteella vastaavankaltaisia, nuorten väliseen yhteistyöhön ja tutustumiseen pohjaavia taidepedagogisia projekteja kannattaa jatkossakin toteuttaa, mutta myöskin jatkaa ajattelun kehittämistä ja opetuksen rakentamista oppilaiden ja nuorten lähtökohdista käsin. Oppilaiden palautteiden ja opetuksen aikana käytyjen keskustelujen perusteella suurin osa piti opetuskokeilua hyvänä ja erilaisena kokemuksena. Nuoret olivat kiinnostuneita vertaisryhmän nuorten elämästä ja toisaalta kokivat hyödylliseksi, osin myös haastavaksi, käsitellä omaan elämään liittyviä kysymyksiä taidetyöskentelyssä. Opetuskokeilun käytännön ratkaisut ja työskentelymenetelmät eivät kuitenkaan toimineet ihanteellisesti opetuskokeilun tavoitteisiin nähden. Seuraavassa luvussa käsittelen sitä, miten tämän opetuskokeilun pohjalta toimin jatkossa.

5.3 MITÄ JATKOSSA

5.3.1 Dialogi ja uudet mediat

Tutkielman alkuosassa kirjoitin taidekontekstissa tapahtuvan kohtaamisen mahdollisuuksista. Taiteessa voidaan toisaalta nähdä ominaislaatuisia mahdollisuuksia monenlaiseen tiedon esittämiseen, mailman tarkasteluun ja erilaisten ajattelutapojen ja olemisten samanaikaisuuteen, mutta toisaalta taide itsessään ei vielä takaa onnistunutta kohtaamista. Joidenkin oppilaiden kohdalla taidetyöskentelyllä näytti olevan mahdollisuuksia keskustelunavauksiin erilaisilla tavoilla tai jopa sallivammin kuin suorissa suullisissa keskustelunaloituksissa. Esimerkiksi Helsingin ryhmän Santun kohdalla vaikutti siltä, että taiteellinen työskentely toimi motivoivana keinona aloittaa keskustelu omaan elämään liittyvistä aiheista. Opetuskokeiluun valikointunut traditionaalinen taiteentekemisen muoto piirtäminen ei kuitenkaan toiminut parhaana keinona kaikille nuorille.

Opetuskokeilun aikana useassa vaiheessa tulivat esille molempien ryhmien kohdalla verkkoympäristöt ja sosiaaliset mediat merkittävinä elämänpiireinä ja toisaalta turhautuminen siitä, että opetuskokeilun aikana käytettiin perinteistä kuvan tekemisen tekniikkaa piirtämistä, vaikka se ei projektin tavoitteiden mukaisesti ollut perusteltua eikä myöskään kaikille nuorille mielekästä. Opetuskokeilun aikana tarve olla enemmän läsnä oppilaiden elämäpiireissä ja omissa ilmaisuvälineissä eri medioiden kautta alkoikin näyttäytyä merkittävänä. Innostuin ajatuksesta yhdistää nuorten aktiivisuutta esimerkiksi sosiaalisessa mediassa suunnittelemani opetuskokeilun kaltaiseen projektiin. Vaikka visuaaliset kulttuurit, kuluttajakulttuuri ja teknologia voidaan nähdä ihmistä muokkaavina voimina kriittisessä valossa, esimerkiksi Buffington ja Lai (2011) ottavat esille myös oppilaiden kyvyn käyttää teknologiaa uudenlaisten narratiivien ja kulttuuristen kuvastojen luomiseen. Visuaaliset kuvastot eivät yksin muokkaa ihmistä, vaan ne voidaan ottaa myös haltuun ja käyttää voimaantumisen ja aktivismin keinoina. Erilaiset verkkoympäristöt tarjoavat oppilaille myös vaihtoehtoisia ikkunoita maailmaan ja keinon kehittää minäkuviaan. Buffingtonin ja Lain mukaan eri verkkoympäristöjen hyödyntäminen opetuksessa vastaakin oppijakeskeistä ja feminististä lähestymistapaa, jossa henkilökohtaiset narratiivit, moniäänisyys, oman minäkuvan hallinta ja sosiaaliset kytkökset nähdään olennaisina. (Buffington & Lai 2011, 5-6.) Suunnittelemani opetuskokeilun lähestymistapaan, jossa tavoitteena on oppilaiden maailmasuhteiden

den tarkastelu ja keskustelun herättäminen, voisikin yhdistyä luontevasti nuorten toiminta erilaisten medioiden sisällöntuottajina. Tieto- ja viestintäteknologioiden käyttö ja sosiaalisen median huomioiminen opetuksessa näkyy myös opetussuunnitelmassa, ja toisaalta siihen liittyvistä ongelmista ja opettajien huolista on ollut keskustelua mediassa viime aikoina⁸.

Ajatukselle sosiaalisen median ja erilaisten verkkoympäristöjen tuomisesta osaksi taideopetusta löytyy tukea erilaisista puheenvuoroista viime vuosien taidekasvatustulkaisuissa. Esimerkiksi Sarah Cress on pohtinut aihetta omassa työskentelyssään. Cress viittaa "*digital native*" sukupolveen (*digital native*, Prensky 2001), jotka ovat eläneet koko ikänsä teknologian ja digitaalisen ajan maailmassa. Oppilaiden arkielämä rakentuu teknologian ympärille, ja yksilön persoona kietoutuu verkossa toimiviin profiileihin, jotka myös mahdollistavat identiteetin muokkaamisen haluttuun suuntaan uudella tavalla. Erilaisissa verkkoympäristöissä ja sosiaalisessa mediassa oppilaat ikään kuin luovat ja rakentavat itse oman olemassaolonsa ja asettavat sen näytteille. Tämä siirtää myös huomiota hetkessä elämisestä hetken *esittämiseen*. (Cress 2013, 40-41.) Cress on kuitenkin omassa työssään yllättynyt siitä, miten produktiivisesti ja mielekkäästi oppilaat käyttävät uudenlaisia medioita. Tästä vaikuttuneena Cress integroi nuorten verkkoindentiteettien tarkastelun taideopetukseen, ja tämä vahvisti Cressin mukaan nuorten pohdiskelevaa ja itsereflektiivistä otetta, luovuutta ja itsenäisyyttä. Cress kokikin uudenlaisen, nykyajan medioista ja teknologiasta ammentavan työskentelyn toimivana kimmokkeena tuottoisaan ja mielekkääseen taidetyöskentelyyn. (Cress 2013, 42-45.) Myös esimerkiksi Erin Howertonin (2009, 8) mukaan nuorten elinpiirit verkossa tarjoavat tärkeän keinon kommunikaatioon ja yhteyksien luomiseen, ja ne voivatkin Howertonin mukaan toimia nuorten "kolmantena tilana" ja identiteetin kasvun välineenä.

Myös Robert Quinnin (2011, 19) mukaan e-oppiminen tuo uudenlaisia mahdollisuuksia taidekasvatukseen ja erilaiset internet-alustat tarjoavat oppilaille mahdollisuuksia reagoida toistensa maailmankuviin ja ymmärrystapoihin. Quinnin kokemusten mukaan tietotekniikan käyttö opetuksessa lisäsi oppilaiden halukkuutta osallistua yhteistyöhön perustuvaan taiteen tekemiseen. Työskentelytapa tuki oppilaiden autonomisuutta ja vapautta opetuksessa, ja toisaalta oppilaat joutuivat myös harjoittelemaan vastuullisuutta ja kommunikaatitaitojaan oppilaidenvälisen yhteistyön edellytyksenä. Quinn totesi myös, että vuorovaikutteisen tietotekniikaympäristön hyödyntäminen opetuksessa tukee joitakin kasvatuksellisia tavoitteita.

8 www.yle.fi/uutiset/oppilaat_tekevat_salaa_suoraa_periscope-lahetysta_tunneilta_hammentyneet_opettajat_kysyvät_apua_oajlta/8596990

ta paremmin kuin perinteinen luokkahuoneopetus. Se on linjassa esimerkiksi opettajakeskeisestä oppilaskeskeiseen opettamiseen suuntautuvan paradigman muutoksen kanssa ja tukee luovaa, yhteistyöhön perustuvaa ongelmanratkaisua yhteisen tiedonmuodostuksen kautta. (Quinn 2011, 19, 22-24.)

Opetuskokeilun jälkeen löysin samaistumispintaa Seija Ulkuniemen ja Zuzana Husárován toteuttamasta kansainvälisestä taidekasvatusprojektista. Syksyllä 2012 kahden yliopiston välillä toteutetussa pilottiprojektissa opiskelijat käsittelivät identiteettiteemaa visuaalisen runon keinoin käyttäen sosiaalista mediaa kommunikaation ja taiteellisen yhteistyön välineenä. Opiskelijoiden taiteelliset tuotokset jaettiin internealustalla. Projektin tavoitteena oli yhdistellä kansainvälistä ja monitieteistä projektityöskentelyä informaatioteknologian keinoihin. Taustalla oli näkemys uudesta, "diginatiivista" sukupolvesta ja teknologisesti suuntautuneista opiskelijoista monipuolisina medioiden tuottajina, joilla on tarvetta perinteisen opetuksen lisäksi uudenlaisille vaihtoehdoille. (Ulkuniemi & Husárová 2016, 319-320.) Ulkuniemen ja Husárován hankkeessa oli samankaltaisia elementtejä kuin omassa opetuskokeilussani, mutta jotkin opetuskokeilussa ongelmia aiheuttaneet seikat oli toteutettu Ulkuniemen ja Husárován hankkeessa eri tavalla. Ulkuniemi ja Husárová samaistuivat holistiseen, feministiseen ja oppilaskeskeiseen kasvatukselliseen lähestymistapaan, mikä näkyi projektissa opiskelijoiden vapautena toteuttaa projekti haluamallaan tavalla, taiteellisen sisällön lisäksi myös menetelmällisesti ja aikataulullisesti. Tämä mahdollisti Ulkuniemen ja Husárován mukaan tutkivan, itsenäisen ja opiskelijoiden väliseen yhteistyöhön perustuvan työskentelyn ja tuki myös opiskelijoiden autonomiaa. Ulkuniemi ja Husárová kokivat, että opiskelijoiden vapaus valita itse työvälineensä ja omanlaisensa kommunikaation keinot mahdollisti laajamittaisen vuorovaikutuksen verkon. (Ulkuniemi & Husárová 2016, 319-320.)

Suunnittelemaani opetuskokeilua voisikin kehittää sellaiseen suuntaan, jossa oppilaiden välinen tutustuminen tapahtuisi pidemmällä aikavälillä ja avoimemmassa kehityksessä. Oppilaiden välinen kommunikaatio voisi tapahtua suoremmin ja itsenäisemmin, jos opetukseen integroitaisiin nuorten toiminta eri sosiaalisen median alustoilla ja verkkoympäristöissä. Kulttuurinen murros edellyttää opettajalta ymmärrystä ja sitoutumista tukemaan nuoria niin, että myös luokkahuoneen sisällä tapahtuvat asiat ovat tiiviisti kiinni ajassa ja niissä elämänpiireissä joita nuorilla on. Opettajan rooli olisi toimia tukijana, kanssatutkijana ja rinnalla kasvajana Gert Biestan (2012) dialogisuuden mallin mukaan. Biestan mukaan dialogi on kohtaamista, johon ei kuulu kilpailua. Se on dialogin molempia osapuolia tukeva, luonteeltaan jatkuva prosessi ja haaste. Koulun tehtävä on toimia dialogin muodostajana ja mahdollistajana, sekä tukea opiskelijaa turhautumisten hetkellä.

5.3.2 Loppusanat: Kohti välittävää pedagogiikkaa ristiriitaisessa asenneilmastossa

Tutkielmani kirjoittamisen aikana Suomessa käytävä kulttuurista moninaisuutta koskeva yhteiskunnallinen keskustelu on muuttunut yhä tulenaremmaksi. Sekä Euroopassa että Libanonissa on tapahtunut terrori-iskuja, pakolaiskriisi on syventynyt ja yhteiskunnallinen ilmapiiri muuttunut kireäksi ja pelon sävyttämäksi. Tämä asettaa kaikelle kasvatukselle suuren vastuun siitä, miten moninaisuutta koskevia kysymyksiä käsitellään koulussa. Myös monien reaaliaineiden (esimerkiksi historia) mahdollisesti muuttuessa valinnaisuuteen pohjaaviksi⁹ siirtyy tehtävä yhteiskunnallisten ja maailmankatsomuksellisten kysymysten tarkastelusta yhä enemmän muiden oppiaineiden vastuuksi. Opetuskokeiluni perusteella uskon, että taidekasvatuksessa on paljon mahdollisuuksia näiden teemojen käsittelyyn monenlaisten yhteistyöhön ja tutustumiseen pohjaavien projektien kautta, kunhan ne toteutetaan huolellisesti suunnitellen ja kriittisesti arvioiden. Mira Kallio-Tavinin (2015a) mukaan eettisesti sitoutuneen kasvattajan onkin seurattava aktiivisesti julkista keskustelua tavoitellessaan sosiaalista muutosta. Kasvattajan on myös ymmärrettävä, että siinä missä kasvatusta ei ole koskaan neutraalia, ei ole myöskään muutos. Kasvattajan on aina oltava tietoinen omista arvoistaan, näkemyksistään ja valinnoistaan. Samalla tavalla ajattelen, että kasvattajan on oltava tietoinen siitä, minkälaisessa muuttuvassa maailmassa nuori elää ja kasvaa. Kasvatuksen tehtävä on tukea nuoria ylittämään sekä heihin itseensä että toisiin kohdistuvia ennakkokäsityksiä ja -odotuksia.

Opetuskokeilussa askeleet kohtaamiseen ja dialogiseen yhteyteen olivat pieniä ja samanaikaisesti suuria. Minulle opettajana onnistumisen kokemus saattoi olla muutaman lauseen keskusteluyhteys oppilaan kanssa. Opetuskokeilun aikana koin monenlaisia tunteita lämpimästä yhteenkuuluvuudesta epävarmuuteen ja harmistukseen. Opetuskokeilu saikin minut pohtimaan myös sitä, miten opettajan kokema turvallisuuden, luottavaisuuden ja luonnollisuuden tunne vaikuttaa opetukseen ja sitä kautta nuorten turvallisuuden tunteeseen edellytyksenä aidolle vuorovaikutukselle. Kun vertailen opetuskokemusta kahden eri ryhmän kanssa, Bourj el-Barajnehin ryhmän kanssa tuntemani luottamuksen ja pedagogisen varmuuden tunne korostuu Helsingin ryhmän kanssa tuntemani kyseenalaistamisen rinnalla. Opetuksessa voitaisiinkin kysyä, miten saada opetustilanne tuntumaan oppilaiden lisäksi myös opettajasta turvalliselta. Opetuskokeilun yhtenä innoittajana toimineen

9 www.hs.fi/mielipide/a1457069252917

bell hooksin osallistavassa pedagogiikassa kriittisen pedagogiikan periaatteiden lisäksi korostuu hyvinvointi ja mielen ja ruumiin vastakkainasettelun purkaminen. Pedagogiikka tähtää myös opettajien hyvinvoinnin ja ”itseksi tulemisen prosessin” edistämiseen, mikä nähdään edellytyksenä opiskelijoiden valtauttamiselle. (Hooks 2007, 42-48.) Opetuskokeilussa bell hooksin pedagogiikalle ominainen holistinen lähestymistapa, jossa huomioidaan ihmisyyys kehoillisena ja tunteellisenä kokonaisuutena, jäi vähemmälle huomiolle kuin mitä olisin toivonut. Samalla kuitenkin omat tuntemukseni kulkivat läsnä koko opetuskokeilun ajan ja vaikuttivat toimintaani yllättävän paljon. Tulevien opetustehtävien ja oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa tämä on asia jonka haluan myös huomioida.

Meeri Koutaniemi (2014, 49) kirjoittaa Plan Suomen mediakasvatusoppaassa: *”Lapsen kohtaaminen eri kulttuureissa perustuu aina samoille lähtökohdille. Kahden tuntemattoman välillä on jännite, joka purkaantuu parhaiten naurulla ja leikillä. Kaikkien kuvaamieni lasten kanssa olemme keskittyneet yhteiseen hetkeen ja siitä spontaanisti nauttimiseen. - - Lapsen ääni kuuluu kuvasta vasta, kun lapsi itse haluaa ”puhua” läsnäolonsa kautta. Tämä ääni voi usein olla myös hiljaisuutta. Yleensä se on luontevaa toimintaa, elämistä hetkessä ja läsnäoloa.”* Minulle aidoimmalta ja vilpittömimmältä tuntuvat hetket eivät välttämättä liittyneet taidetyöskentelyyn. Bourj el-Barajnehissa opetuksen jälkeinen yhdessäolo, hyppynarun hyppiminen tai sanaton seisokelu yhdessä, näyttäytyivät yhtä merkityksellisinä kuin keskustelut. Näissä hetkissä syntyi turvallisuuden ja yhteisyyden tunne, minkä koen parhaaksi pohjaksi toimivalle vuorovaikutussuhteelle ja maailman tarkastelulle.

Bourj el-Barajnehin nuoret halusivat ottaa yhteiskuvia työpajan päätteeksi.



6. LÄHTEET

6.1 KIRJALLISUUS

Aittola, Tapio & Suoranta, Juha 2001: Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Giroux, Henry A. & McLaren, Peter: Kriittinen pedagogiikka. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Anttila, Eeva 2003: A Dream Journey to the Unknown: Searching for Dialogue in Dance Education. Doctoral dissertation. Theatre Academy: Acta Scenica 14.

Bhabha, Homi 1990: The Third Space. Interview with Homi Bhabha. Teoksessa Rutherford, Jonathan (ed.). Identity. Community, Culture, Difference. Lawrence & Wishart, London. S.207-221.

Buffington, Melanie L. & Lai, Alice 2011: Resistance and Tension in Feminist Teaching. Julkaisussa Visual Arts Research 27 (73), s. 1-13.

Cress, Sarah 2013: The Digital Domain: Using Today's Technologies to Inspire Engaging Classroom Experiences. Art Education 66 (1), s. 40-45.

Daniel, Vesta A. H. 1996: Womanist Influences on Curricular Ecology. Teoksessa Georgia Collins & Renee Sandell (toim.): Gender Issues in Art Education: Content, Contexts, and Strategies. Virginia: The National Art Education Association; s. 78-88.

Ellis, Carolyn & Bochner, Arthur P. 2000: Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. Researcher as Subject. Teoksessa Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. 2000: Handbook of Qualitative Research. Sage Publications, Inc. USA.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2000: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.

Ellsworth, Elizabeth 1992: Why Doesn't This Feel Empowering? Teoksessa Luke, Carmen & Gore, Jennifer: Feminisms and Critical Pedagogy. Routledge, New York.

Ellsworth, Elizabeth 1997: Teaching Positions. Difference, Pedagogy and the Power of Address. New York and London: Teachers College Press. Columbia University.

Fingerroos, Outi & Jouhki, Jukka 2014: Etnologinen kenttätö ja tutkimus: metodin monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitapauksia. Teoksessa Hämeenaho, Pilvi & Koskinen-Koivisto, Eerika (toim.): Moniulotteinen etnografia. Tallinnan kirjapaino, Tallinna.

Giroux, Henry A. & McLaren, Peter 2001: Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kritiikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa Giroux, Henry A. & McLaren, Peter: Kriittinen pedagogiikka. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Gore, Jennifer 1993: The Struggle for Pedagogies: Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth. New York and London: Routledge.

Gordon, Tuula, Komulainen, Katri & Lempiäinen, Kirsti (toim.) 2002: Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli. Vastapaino, Tampere.

Hakala, Katariina 2007: Kriittisen ja feministisen pedagogiikan keskusteluja paremmin tietämisestä ja toisin tietämisen mahdollisuuksista. Teoksessa Aittola, Eskola & Suoranta (toim.): Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampereen yliopistopaino, Tampere.

Hannula, Aino 2000: Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.

Honkasalo, Veronika 2011: Tyttöjen kesken. Monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 109. Unigrafia, Helsinki.

hooks, bell 2007: Vapauttava kasvatus. Kansanvalistusseura, Helsinki.

Howerton, Erin Downey 2009: Friends, fun, fads - and fear. Teens in the 21st century. Teoksessa Lupa, R. M. (toim.): More than Myspace. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Itkonen, Tuija & Talib, Mirja-Tytti 2013: Aito yhdenvertaisuus koulussa - Syrjinnän vastainen pedagogiikka. Yhdenvertaisuus Sisäasiainministeriön julkaisu 24/2013.

Kallio-Tavin, Mira 2015a: Becoming Culturally Diversified. Teoksessa Kallio-Tavin, Mira & Pullinen, Jouko (toim.): Conversations on Finnish Art Education. Aalto University publication series. Art + Design + Architecture 5/2015

Kallio-Tavin, Mira 2015b: Tärkeää ja ydintä. Teoksessa Pohjkallio, Pirkko, Kallio-Tavin, Mira, Laukka, Maria, Lundgren, Tapani, Valkeapää, Leena, Vira, Riitta, Vuorisalo, Marjukka, Tyyri-Pohjonen, Sanna (toim.): Kuvis Sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015. Toim.: Aalto-yliopiston julkaisusarja TAIDE+MUOTOILU+ARKKITEHTUURI 5/2015. Aalto ARTS Books, Helsinki.

Kantonen, Lea 2005: Telta. Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.

Kester, Grant H. 2004: Conversation Pieces. Community + Communication in Modern Art. Berkley, Los Angeles and London: University of California Press.

Korhonen, Outi 2011: Monikulttuurisen taiteen kenttää. Julkaisussa Stylus 2/2011. S. 7-9.

Koutaniemi, Meeri 2014: Lapset muutoksen mahdollistajina - Kuvaaja ja kuvattu tasavertaisena työparina. Teoksessa Prusskij Krista, Salmio Tiina: Kuvien tarinat. Artikkeleita ja tehtäviä lapsen oikeuksien näkökulmasta. Plan Suomi Säätiö. Lönnberg Print & Promo, Helsinki.

Laine, Timo 2015: Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, Raine & Aaltola, Juhani (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. Bookwell Oy, Juva.

Lather, Patti 1991: Getting Smart. Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern. New York and London: Routledge.

Lindroos, Kirsi 2004: Kansainvälisyys ja kuvataidekasvatus. Julkaisussa Stylus 1/2004. s. 7.

Oikarinen-Jabai, Helena 2001: Monikulttuurista taidekasvatusta etsimässä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A8:2001, Helsinki.

Oikarinen-Jabai, Helena 2014a: Jälkikolonialistiset lähestymistavat haasteena luokkahuoneissa. Teoksessa Saarinen, Jaana, Ojala, Hanna & Palmu, Tarja (toim.): Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.

Oikarinen-Jabai, Helena 2014b: Suomalaisia vai toisia – Maahanmuuttajataustaiset nuoret pohtimassa paikkojaan. Teoksessa Gissler, Mika, Kekkonen, Marjatta, Känkänen, Päivi, Muranen, Päivi & Wrede-Jäntti, Matilda (toim.): Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot –vuosikirja 2014. Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere.

Pohjakallio, Pirkko 2015: Johdantotekstit teoksessa Pohjakallio, Pirkko, Kallio-Tavin, Mira, Laukka, Maria, Lundgren, Tapani, Valkeapää, Leena, Vira, Riitta, Vuorisalo, Marjukka, Tyyri-Pohjonen, Sanna (toim.) 2015: Kuvis Sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015. Toim.: Aalto-yliopiston julkaisusarja TAIDE+MUOTOILU+ARKKITEHTUURI 5/2015. Aalto ARTS Books, Helsinki.

Poikajärvi, Elina 2007: Aktiivinen opettaja ja passiivinen oppilas – vai toisin päin? Teoksessa Aittola, Eskola & Suoranta (toim.): Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampereen yliopistopaino, Tampere..

Prensky, Marc 2001: Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9 (5).

Prusskij Krista & Salmio Tiina 2014: Kuvien tarinat. Artikkeleita ja tehtäviä lapsen oikeuksien näkökulmasta. Plan Suomi Säätiö. Lönnberg Print & Promo, Helsinki.

Pääjoki, Tarja 2004: Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies in humanities.

Quinn, Robert D. 2011: E-Learning in Art Education: Collaborative Meaning Making Through Digital Art Production. Julkaisussa Art Education 64 (4), s. 18-24.

Rekola, Hilikka & Vuorikoski, Marjo 2006: Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. Kasvatus 37 (1) s. 16–25.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R.Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos.: PS -kustannus, Jyväskylä.

Saarinen, Jaana, Ojala, Hanna & Palmu, Tarja 2014: Mikä ihmeen feministinen pedagogiikka? Teoksessa Saarinen, Jaana, Ojala, Hanna & Palmu, Tarja (toim.): Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.

Sitomaniemi-San, Johanna 2009: Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmia opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa Moisio, Olli-Pekka & Suoranta, Juha (toim.): Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos.

Suominen, Anniina 2015: Ympäristötaidekasvatuksesta kuluttaja-aktivismiin. Teoksessa Pohjakallio, Pirkko, Kallio-Tavin, Mira, Laukka, Maria, Lundgren, Tapani, Valkeapää, Leena, Vira, Riitta, Vuorisalo, Marjukka, Tyyri-Pohjonen, Sanna (toim.) 2015: Kuvis Sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015. Toim.: Aalto-yliopiston

julkaisusarja TAIDE+MUOTOILU+ARKKITEHTUURI 5/2015. Aalto ARTS Books, Helsinki.

Tolonen, Tarja 2002: Suomalaisuus, tavallisuus ja sukupuoli nuorten näkemyksissä. Teoksessa Gordon, Tuula, Komulainen, Katri & Lempiäinen, Kirsti (toim.): Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli. Vastapaino, Tampere.

Tomperi, Tuukka, Kiilakoski, Tomi & Vuorikoski, Marjo 2005: Kenen kasvatus teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.): Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus Vastapaino, Tampere.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.

Tuori, Salla 2007: Erontekojä. Rodullistetun sukupuolen rakentuminen monikulttuurisessa naispolitiikassa. Teoksessa Kuortti, Joel, Lehtonen, Mikko & Löytty, Olli (toim.): Kolonialismin jäljet. Keskustat, perferiat ja Suomi. Tammer-Paino Oy, Tampere.

Ulkuniemi, Seija 2004: Kurkottelua kohti – ja kohtaamisia. Julkaisussa Stylus 1/2004. s. 12—14.

Ulkuniemi, Seija & Husárová, Zuzana 2016: Making Collaborative Visual Poems About Identities - An Interdisciplinary and International Art Educational Project. Teoksessa Kallio-Tavin, Mira & Pullinen, Jouko (toim.): Conversations on Finnish Art Education. Aalto University publication series. Art + Design + Architecture 5/2015

Vuorikoski, Marjo 2014: Bell hooksin osallistavan pedagogiikan lupaus ja rajat. Teoksessa Saarinen, Jaana, Ojala, Hanna & Palmu, Tarja (toim.): Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.

Vuorikoski, Marjo 2007: Dialogini bell hooksin kanssa: toisintekemisen tila akatemiassa, teoksessa Aittola, Eskola & Suoranta (toim.): Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampereen yliopistopaino, Tampere.

Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi 2005: Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.): Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus Vastapaino, Tampere.

Vuorikoski, Marjo & Rekola, Hilikka 2007: Johdanto. Teoksessa hooks, bell: Vapauttava kasvatus. Kansanvalistusseura, Helsinki.

Vuorikoski, Marjo 2005: Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.): Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Vastapaino. Tampere.

6.2 PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Biesta, Gert 2012: World-centered education: what is it and why we need it. PowerPoint-esitys.

www.jyu.fi/edu/laitokset/lanka/lanka-tutkijafoorumi/taiteenrooli/gert-biesta-powerpoint

Luettu 23.3.2016.

Ellis, Carolyn, Adams, Tony E. & Bochner, Arthur P. 2011: Autoethnography: An Overview. Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung. Volume 12, No. 1, Art. 10 – January 2011.

www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095#g2

Luettu 23.3.2016.

Harinen, Päivi 2005: Mitähän tekis? Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen –tutkimushankkeen väliraportti.

Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisusarja.

www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/mitahantekis.pdf

Luettu 23.3.2016.

Hartikainen, Mikko 2015: Askelmerkkejä perusopetuksen paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön. Esitys Kuvataideopettajat ry:n syyspäivässä. Jyväskylä 2.10.2015.

www.kuvataideopettajat.fi/fin/content/download/16675/70265/file/02102015_Mikko_Hartikainen_esitys_Kuvataideopettajat_ry%20perusopetus.pdf

Luettu 23.3.2016

KUVATIEDOT

s. 8, 46, 51, 61, 62, 64: Inna Pääkkönen

s. 55, 67, 80, 81, 97: Kirsti Palonen

s. 19 kartta: fi.wikipedia.org/wiki/Luettelo_Libanonin_kaupungeista